

ББК 95.4
Ч-823

**ВЕСТНИК ЧУВАШСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И. Я. ЯКОВЛЕВА**

2013. № 1 (77). Ч. 2

Серия «Гуманитарные и педагогические науки»

Учредитель

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций
(свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-36709 от 01 июля 2009 г.)

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук
(решение Президиума ВАК Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6).

Главный редактор Б. Г. Миронов

Заместитель главного редактора Т. Н. Петрова

Ответственный редактор Л. Н. Улюкова

Ответственный секретарь А. А. Сосаева

Редакционная коллегия:

Алексеев А. А. (г. Москва), Андреев В. И. (г. Казань), Анисимов Г. А. (г. Чебоксары), Артемьев Ю. М. (г. Чебоксары), Базиев Р. С. (г. Москва), Баранова Э. А. (г. Чебоксары), Беловолов В. А. (г. Новосибирск), Белозерцев Е. П. (г. Воронеж), Бондырева С. К. (г. Москва), Габдреев Р. В. (г. Казань), Григорьев В. С. (г. Чебоксары), Данилов И. П. (г. Чебоксары), Драндров Г. Л. (г. Чебоксары), Карпов И. П. (г. Йошкар-Ола), Козлов О. А. (г. Москва), Кондратьев М. Г. (г. Чебоксары), Кузнецова Л. В. (г. Чебоксары), Кузьмина Г. П. (г. Чебоксары), Лавина Т. А. (г. Чебоксары), Медведев Л. Г. (г. Омск), Мухтарова Ш. М. (г. Караганда, Казахстан), Павлов И. В. (г. Чебоксары), Петренко Н. И. (г. Чебоксары), Резник Ю. М. (г. Москва), Рыбаков Л. Н. (г. Чебоксары), Рязанцева И. М. (г. Чебоксары), Сергеев Л. П. (г. Чебоксары), Тенюкова Г. Г. (г. Чебоксары), Ульяновская У. В. (г. Нижний Новгород), Филиппов Ю. В. (г. Нижний Новгород), Харитонов М. Г. (г. Чебоксары), Хрисанова Е. Г. (г. Чебоксары), Широков О. Н. (г. Чебоксары).

Адрес редакции: 428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Тел.: (8352) 62-08-71

E-mail: redak_vestnik@chgpu.edu.ru

www: <http://vestnik.chgpu.edu.ru>

© ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И. Я. Яковлева», 2013

УДК 39+390 (=519.3)

ТУВИНЦЫ МОНГОЛИИ (К ИСТОРИОГРАФИИ ВОПРОСА)*

TUVINIANS IN MONGOLIA (ON THE HISTORIOGRAPHY OF THE ISSUE)

Е. В. Айыжы

E. V. Ajyzy

ФГБОУ ВПО «Тувинский государственный университет», г. Кызыл

Аннотация. Статья посвящена историографическому изучению тувинцев, проживающих в Монголии.

Abstract. The following article is devoted to the historiographical analysis of the Tuvinians living in Mongolia.

Ключевые слова: *этнос, тувинцы Монголии, род, племя, традиционная культура, культы, обычаи и обряды.*

Keywords: *ethnos, Tuvinians in Mongolia, clan, tribe, traditional culture, cults, customs and rituals.*

Актуальность исследуемой проблемы. Изучение данной темы на сегодняшний день является актуальным в связи с тем, что оно может пролить свет на некоторые вопросы, касающиеся этнического состава тувинцев и этногенеза этого народа, в котором приняли участие различные племена и роды.

В настоящей работе объектом исследования является проблема истории изучения (историографии) тувинцев Монголии с конца XIX и на протяжении XX века.

Цель настоящей статьи – выявить сближающие и разделяющие начала, дать первоначальные обобщения для дальнейшего выстраивания модели историографического изучения тувинцев Монголии.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 12-11-17600/е

Материал и методика исследований. Были использованы следующие методы исследования:

– общенаучные: описание – данный метод позволил дать общую характеристику тувинцев Монголии; метод общенаучного анализа – позволил установить связь тувинцев Монголии с тувинцами Республики Тува;

– частнонаучные: анализ письменных источников – в ходе работы были рассмотрены доклады, записки и научные отчеты русских и иностранных путешественников, изучавших по поручению Русского географического общества быт, культуру, жизнь, религиозные верования народов Монголии и Тувы. Позже благодаря их исследованиям были выпущены научные труды.

В методологическом отношении исследование базируется на двухмерном формационно-цивилизационном подходе. При этом тема предполагает ее системное и комплексное изучение.

Результаты исследований и их обсуждение. Этнография тувинцев Монголии на сегодняшний день изучена недостаточно. Отдельные вопросы рассматривались в рамках общэтнографических работ.

Современные знания о культуре тувинцев Монголии невозможно представить без работ предшественников в области географии, этнографии, истории и тюркологии. Начало изучения культуры тувинцев было положено российской наукой.

Проанализировав данные по истории изучения этнографии тувинцев за XVII в., можно сказать, что это был первый период научных наблюдений, выполненных благодаря академическим экспедициям.

В трудах путешественников и участников академических экспедиций второй половины XVIII века, прежде всего Г. Ф. Миллера, отведено место и урянхайцам (устаревшее название тувинцев). Их сообщения, хотя и краткие, интересны уже тем, что содержат свидетельства очевидцев о народных обычаях и обрядах. Авторы затрагивали культуру тувинцев попутно, изучая в целом историю и культуру народов Центральной Азии.

В дореволюционный период в научной литературе появляются работы, посвященные различным сторонам жизни тувинцев Монголии. К ранней группе работ можно отнести труды Н. А. Аристов, Г. Н. Потанина, П. К. Козлова, Б. Я. Владимирцова, Н. М. Пржевальского.

Н. А. Аристов первым отметил, что, «принимая в свой состав многие примеси, урянхайцы должны были и со своей стороны участвовать в составе других племен. Несомненно участие их в образовании западных монголов, в котором они сыграли роль в числе других лесных народов» [2].

Труды исследователей второй половины XIX века качественно отличаются от предшествующих кратких описаний. По мере накопления материала появляются работы обобщающего характера, например, «Очерки Северо-Западной Монголии. Результаты путешествия, исполненного в 1879–1880 гг. по поручению Императорского Величества Географического общества» Г. Н. Потанина. По его словам, «в верховьях р. Кобдо живут кок-чулутуны (“кок” – по-монгольски синий, “чилу” – камень), которые сами себя называют также тува; киргизы зовут их кок-мунчак (по-киргизски значит синий бисер). По одному показанию, они составляют пять хошунов: Мэрин-да, Церин-да, Хомбу-да, Тэмик-да и Бэджин-да. Кроме имен хошунов, у кок-чулутунов называют еще кости: Бюри-

от, Хотун, Хасык, Донкур, Тарбут. Последние два называются не как кости, а как хошунны. Все кок-чулутуны кочуют в вершинах р. Кобдо, по Ак-колу и р. Карагатты; кость Донкур живут на оз. Дулбо, кроме того, на Ак-коле помещают поколение сойон, которое делится на две кости: сары-нойон и каратош». Он же отмечает, что алтайские урянхайцы являются самым бедным народом в Северо-Западной Монголии. Так что даже слово «уряньх» означало «старый, изодранный» [9].

Вторая половина XIX века была наиболее плодотворной в накоплении материалов по тувинцам Монголии. К данному периоду относится целый ряд сведений о народном фольклоре, о различных обрядах, записанных Н. Ф. Катановым в «Опыте исследования урянхайского языка с указанием главных родственных отношений его к другим языкам тюркского корня», Д. А. Клеменцом в «Сообщении о сойотах». А. Кастрен отмечал, что под влиянием тюркских народностей сойоты, урянхайцы, угро-самоедское и отчасти енисейско-остяцкое племена забыли свой родной язык и ныне говорят на наречии тюркского языка.

С развитием этнографической науки в России заметно возрос интерес к обычаям и обрядам, общественному и семейному быту различных народов. В этом смысле конец XIX века передавал эстафету не только первой половине XX века, но и очередному периоду – этапу зарождающейся современной этнографии. Итак, дореволюционная литература по нашей теме положила начало и явилась базой для дальнейшего изучения этнической истории тувинцев в отдельных ее аспектах конца XIX – начала XX в. отечественными историками.

Среди работ этнографического характера прошлого века заслуживает упоминания статья А. Н. Казнакова «Мои пути по Монголии и Каму» в известном этнографическом труде П. К. Козлова «Монголия и Кам». Это единственная дореволюционная работа, в которой, кроме исторических данных, содержится значительный этнографический материал. А. Н. Казнаков дает характеристику малоизученному тогда тюркскому народу – урянхайцам Кобдоского аймака Западной Монголии. Автор показывает территориальное распределение тувинцев по родам.

В работе В. А. Ошуркова «Из странствий по земле урянхов» содержатся сведения о территориальном распределении тувинцев по Монголии. Наибольшая заслуга в изучении этнографии тувинцев принадлежит Ф. Я. Кону, организовавшему в Туву экспедицию (1902–1903) [7].

Существенный вклад в изучение тувинцев внесли экспедиции начала XX века. Было осуществлено много экспедиций в Урянхайский край и Северо-Западную Монголию с целью комплексного исследования и изучения данных территорий. Ученые побывали в местах расселения тувинцев, результатом поездок стали отчеты работ, которые затрагивают нашу тему.

Особо следует отметить научные труды В. С. Родевича, В. В. Сапожникова, посвященные изучению этнографии тувинцев [11], [13].

Однако многие этнографические стороны – материальная культура полностью, родильные обряды, погребально-поминальные обряды – остались за рамками научных интересов исследователей.

Попытки научного исследования культуры и быта этнографической группы тувинцев стали появляться лишь в советское время.

В 1925 году в г. Харбине вышла работа М. В. Зайцева «Краткий очерк Монголии». В ней есть сведения по интересующей нас теме. Исследователь систематизировал урянхайские племена по территориальным кочевьям и привел примерную численность тувинцев [6].

Среди работ данного периода следует выделить также монографию Г. Е. Грумм-Гржимайло «Западная Монголия и Урянхайский край», вышедшую в период с 1926 по 1930 г. В ней содержится богатый фактический материал по истории тувинцев и приведены подробные примечания по интересующим нас вопросам. Автор считает, что «урянхайцами ранее называли туземное население Урянхайского края. Но этнографическое понятие “урянхайцы” шире территориального, так как под этим именем были известны и небольшие группы, живущие и в Монголии, и на Алтае – в восточной части бассейна Черного Иртыша и в верховьях реки Урунгу, утратившие свой тюркский язык и заменившие его монгольским» [5].

Сойотская экспедиция, организованная Иркутским местным комитетом Севера в 1926 году, была создана для полного статистико-экономического, бытового и медико-санитарного обследования окинских сойот. Сведения экспедиции для нас интересны тем, что была сделана попытка ответить на вопрос, почему ветвь сойотов в свое время отделилась от общего ядра и вошла в пределы современной Монголии. С помощью участников экспедиции удалось установить численность тувинцев, названия сеоков, их положение в тот период.

Попытку выяснить происхождение дархатов можно увидеть в «Этнографическом отчете о поездке в Монголию в 1927 г.» Г. Д. Санжеева. Его историко-этнографическое исследование говорит о том, что «дархаты упорно считают себя в историческом прошлом собратьями урянхайцев. То, что действительно дархаты являлись урянхайцами, показывают следующие обстоятельства:

- 1) дархатские шаманы призывают своих духов на урянхайском языке (хотя не всегда);
- 2) дархатов своими сородичами считают «хукские урянхайцы» (по мнению Г. П. Потанина);
- 3) признание в том самих дархатских стариков и шаманов» [9].

Г. Д. Санжеев утверждает, «что образование дархатской народности есть результат генерального передвижения монгольских племен и родов, которое имело место по всей Центральной Азии и восточной части европейской России в эпоху маньчжуро-ойратского союзнания к. XVII в. и которое предопределило в дальнейшем геоэтническую конфигурацию монголов. В основной своей массе эта народность (дархаты) составила из омонголившихся под ойратским влиянием урянхайцев (сойотов), причем монгольские элементы (буряты, ойраты, халхасцы) вошли в ее состав в весьма незначительном количестве» [12].

В. В. Радлов утверждал, что «отуречение урянхайских самоедов произведено было уйгурами, указывая, между прочим, на “сеянь-то”, галогкойское племя, могущественное по китайским источникам в VII в.» [10].

В середине XX века монгольскими и китайскими учеными было издано большое количество работ, касающихся этнолингвистического, фольклорного, филологического и историко-этнографического содержания. Историографическое значение данной литературы и ее вклад в разработку проблемы определяются тем, что авторы провели первона-

чальную обработку и систематизацию фактического материала, раскрывающие некоторые аспекты этнической культуры тувинцев Монголии и Китая. Эти работы имеют, несомненно, большое значение для комплексного исследования данной проблемы в силу их достаточной информативности и содержательности. Они в основном написаны монгольскими учеными, такими как С. Бадамхатан (1960, 1962, 1996), Л. Болд (1968, 1975), Ж. Цолоо (1972), Г. Золбаяр (1993).

Интересна работа С. Бадамхатана «О свадебных обрядах урянхайцев». В ней описана свадебная обрядность Кобдоских урянхайцев [3].

В 90-х годах XX столетия тувинцы Монголии все больше начинают привлекать внимание историков, этнологов, социологов и психологов. Большая заслуга в изучении тувинцев Монголии принадлежит и тувинским историкам.

В 1995 году вышла статья Ю. Л. Аранчына «К истории открытия и изучения памятников орхон-енисейской древнетюркской рунической письменности» [1], где автор дает исследованное и составленное распределение тувинцев по аймакам современной Монголии. В итоге, очевидно, что почти на всей территории Монголии проживают составляющие ограниченную часть современного монгольского этноса осколки конфедераций периода тюркских каганатов, лесных урянхатов времен монгольской империи Чингисхана, урянхайцев, находившихся под владычеством богдыхана Цинского Китая в XIX и начале XX в.

Статья М. Х. Маннай-оола «Тувинцы Монголии: традиции и современность» примечательна тем, что в ней дана попытка анализа положения тувинцев на современном этапе. Нельзя не согласиться с выводами автора, что тувинцы Северо-Западной и Центральной Монголии из-за длительного совместного проживания подверглись сильной монголизации как в отношении языка, так и культуры. Хотя в результате компактного проживания тувинцев сумона Буянт Кобдосского аймака они сохранили родной язык и этническое своеобразие в быту и культуре, у них отмечаются некоторые заимствованные черты из культуры монголов и казахов.

В работах известного этнографа М. В. Монгуш рассмотрены вопросы идентичности, некоторые элементы материальной и духовной культуры тувинцев на современном этапе [8].

В диссертационной работе Бадарчийн Байырсайхан (2009) впервые исследована лексика животноводства в цэнгэльской диалекте Монголии в сопоставлении с аналогичной лексикой литературного тувинского языка и его диалектов. В данной работе выявлена система половозрастных названий, тавро-метки, болезни домашних животных отдельно по каждому виду [4].

Следует отметить, что опубликованная в Китайской Народной Республике и Монголии научная литература по этнографии тувинцев Монголии в силу малодоступности отечественному русскоязычному читателю нуждается во введении в научный оборот.

Большая заслуга в изучении тувинцев Монголии принадлежит немецкой исследовательнице Э. Таубе [14]. Основная часть ее работ опубликована на немецком и английском языках и лишь несколько из них – на русском языке. Э. Таубе рассмотрела в своих работах практически все стороны быта и традиций тувинцев Монголии. Вместе с тем есть и публикации других зарубежных ученых, которые посвящены тувинцам Хубсгульского аймака (Тетцзя Инамура (2005), Микия Нишимура (2003), Иппей Симамура (2004)).

В работах вышеперечисленных авторов можно найти весьма ценные сведения о тувинцах Монголии – их языке, численности, расселении, этническом составе, истории, культуре.

Кроме того, следует заметить, что в настоящее время наиболее изученной из числа этнических групп, проживающих за пределами Республики Тувы, являются тувинцы Монголии, что объясняется наличием относительно беспрепятственной границы, благодаря которой осуществляются контакты не только между обычными гражданами, но и исследователями.

Резюме. Анализ историографии по этнической культуре тувинцев Монголии дает основание утверждать, что ее изучение до последнего времени ограничивалось лишь описанием или анализом отдельных явлений, в частности территориального распределения кочевий тувинцев, жилища, домашней утвари, свадебных норм, обычаев и обрядов, бытовавших в конце XIX – начале XX в. Изучение родильной и похоронно-поминальной обрядности не проводилось вовсе. Нужно отметить, что эти вопросы до наших дней остаются практически не разработанными и литература по этой тематике небогата. К тому же вне поля зрения этнографов осталась проблема эволюции этнической культуры тувинцев. В обстоятельном анализе нуждаются не только данные проблемы, но и изучение современных этнополитических и межэтнических отношений тувинцев Монголии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аранчин, Ю. Л. К истории открытия и изучения памятников орхоно-енисейской древнетюркской рунической письменности / Ю. Л. Аранчин // Ученые записки. Серия историческая. – Кызыл, 1995. – С. 63–68.
2. Аристов, Н. А. Заметки об этническом составе тюркских племен и народностей и сведения об их численности / Н. А. Аристов // Живая старина. – 1896. – Вып. 3–4. – С. 277–456.
3. Бадамхатан, С. О свадебных обрядах урянхайцев / С. Бадамхатан. – Улаанбаатор : Б. и., 1960. – 38 с.
4. Баярсайхан, Б. Лексика животноводства в цэнгэльской диалекте тувинского языка (сравнительно-сопоставительный анализ) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Б. Баярсайхан. – Новосибирск, 2009. – 22 с.
5. Грум-Гржимайло, Г. Е. Западная Монголия и Урянхайский край. Т. 3. Вып. 2 / Г. Е. Грум-Гржимайло. – Л. : Гос. рус. геогр. общество, 1930. – 859 с.
6. Зайцев, М. В. Краткий очерк Монголии / М. В. Зайцев. – Харбин : Изд-во М. В. Зайцева, 1925. – 30 с.
7. Кон, Ф. Я. За пятьдесят лет. Экспедиция в Сойотию / Ф. Я. Кон. – М. : Изд-во «Политкаторжан», 1934. – 167 с.
8. Монгуш, М. В. Тувинцы Монголии и Китая / М. В. Монгуш. – Новосибирск : Наука, 2002. – 126 с.
9. Потанин, Г. Н. Очерки Северо-Западной Монголии. Результаты путешествия, исполненного в 1879–1880 гг. по поручению Императорского Величества Географического общества / Г. Н. Потанин. – СПб. : Типография Безобразова и К., 1883. – 372 с.
10. Радлов, В. В. Этнографический обзор тюркских народов Южной Сибири и Джунгарии / В. В. Радлов. – Томск : Б. и., 1887. – 34 с.
11. Родевич, В. С. Очерк Урянхайского края (Монгольского бассейна р. Енисей) / В. С. Родевич. – СПб. : Управление внутренних водных ресурсов и шоссейных дорог (по отд. Водных сообщений), 1910. – 206 с.
12. Санжеев, Г. Д. Дархатский говор и фольклор / Г. Д. Санжеев ; ред. Б. Я. Владимирцов. – Л. : Изд-во АН СССР, 1931. – 112 с.
13. Сапожников, В. В. Монгольский Алтай в истоках Иртыша и Кобдо. Путешествия в 1905–1909 гг. / В. В. Сапожников. – Томск : Б. и., 1911. – 418 с.
14. Таубе, Э. Сказки и предания алтайских тувинцев / Э. Таубе. – М. : Восточная литература, 1994. – 382 с.

УДК 37.011.31

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

TEACHING CULTURE: FUNCTIONAL ANALYSIS

Н. Н. Алова

N. N. Alova

Шуйский филиал ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», г. Шуя

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные вопросы функционального анализа педагогической культуры. Выделены основные функции педагогической культуры: функция трансляции социального опыта, регулятивная, семиотическая (знаковая), аксиологическая (ценностная), креативная (творческая).

Abstract. This article deals with the current issues of the functional analysis of pedagogical culture. The main functions of pedagogical culture are the translation function of social experience, the regulatory, semiotic (symbolic), axiological (value), creative functions.

Ключевые слова: педагогическая культура, функциональный анализ.

Keywords: pedagogical culture, functional analysis.

Актуальность исследуемой проблемы. Педагогическая культура, по мнению В. Л. Бенина, представляет собой сложноорганизованную систему, обладающую многоуровневой структурой субъекта педагогического воздействия. Педагогическая культура характеризует не только работу учителя-профессионала, но и стиль педагогического воздействия, а также влияние тех или иных социальных общностей, например, таких как семья или трудовой коллектив [1].

Формирование педагогической культуры преподавателей становится сегодня очень актуальным, поскольку позволяет разрешить противоречие между требованиями, предъявляемыми социумом к подготовке специалистов в современных социально-экономических условиях, и уровнем педагогической культуры преподавателей, осуществляющих подготовку этих специалистов. Для разрешения данного противоречия необходимо провести теоретико-методологический анализ понятия «педагогическая культура», определить подходы, методы и принципы формирования педагогической культуры, разработать модель и апробировать ее, а также продиагностировать компоненты педагогической культуры. Кроме того, необходимо дать функциональный анализ педагогической культуры и разработать комплекс мер, которые будут способствовать эффективному формированию педагогической культуры преподавателя.

Материал и методика исследований. Проблема функционального анализа педагогической культуры преподавателя носит междисциплинарный характер, что обуславливает выбор методов исследования. В нашем случае это:

– теоретические методы: теоретико-методологический анализ философской, методологической, психологической, педагогической, специальной литературы по проблеме исследования;

– научные методы исследования – обобщение, систематизация, индукция и дедукция, сравнение, моделирование;

– методы эмпирического исследования: наблюдение, анкетирование, интервьюирование, тестирование, собеседование, педагогический эксперимент.

Результаты исследований и их обсуждение. Проблема педагогической культуры исследовалась в работах таких ученых, как С. И. Архангельский, А. В. Барабанщиков, Е. В. Бондаревская, В. А. Сластенин, А. А. Червова и т. д. Они рассматривали педагогическую культуру в связи с анализом педагогической деятельности, с изучением педагогических способностей и педагогического мастерства педагога.

Определим педагогическую культуру преподавателя как интегративную характеристику личности, опирающуюся на качественную профессиональную подготовленность в осуществлении педагогической деятельности, внутренне обусловленную высокоразвитыми личностными качествами, необходимыми для успешного решения педагогических задач, а также проектирующую его общую культуру в сферу профессии.

Принимая во внимание работы В. Л. Бенина, Г. В. Ф. Гегеля и Л. Н. Когана, мы выделяем следующие функции педагогической культуры:

- 1) функцию трансляции социального опыта [4, 25];
- 2) регулятивную функцию. Здесь выделяют две стороны: первая – регуляция поведения обучающего в процессе передачи социального опыта; вторая – регуляция качественных характеристик личности обучаемого в процессе их формирования [8, 67];
- 3) семиотическую, или знаковую функцию [2, 216];
- 4) аксиологическую, или ценностную функцию [3, 119];
- 5) креативную, или творческую функцию.

Повышение педагогической культуры современного преподавателя предполагает комплекс мер, включающий следующие основные моменты:

- 1) индивидуальный подход к каждому обучаемому;
- 2) непрерывное повышение квалификации преподавателя;
- 3) внедрение в учебный процесс разработанного нами курса «Педагогическая культура преподавателя», который предусматривает приобретение слушателями знаний, практических умений в области компонентов педагогической культуры преподавателя. В программе курса рассматриваются следующие темы: культура и образование; социально-педагогические проблемы; пути реализации культурологического подхода в профессиональной подготовке кадров; педагогика как культура; история, теория, технологии; принципы формирования педагогической культуры; взаимодействие научной и педагогической деятельности преподавателя как основа формирования педагогической культуры; педагогическая этика преподавателя; аксиологический, технологический и когнитивный компоненты педагогической культуры преподавателя; культура педагогического общения как условие формирования педагогической культуры преподавателя; педагогическое творчество и педагогическая культура преподавателя и др.;
- 4) постоянное саморазвитие и самообразование преподавателя [7].

В целях выявления эффективности предложенных мер по формированию педагогической культуры преподавателя был проведен педагогический эксперимент, включающий три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

В ходе эксперимента использовался комплекс измерительных материалов, позволяющих оценить все компоненты педагогической культуры преподавателя.

Аксиологический компонент педагогической культуры преподавателя отражает комплекс ценностей, особенно педагогических, принятых обществом на современном этапе. В качестве педагогических ценностей выступают ведущие идеи и концепции.

Технологический компонент педагогической культуры связан с понятием педагогической деятельности, поэтому он раскрывает деятельностный характер, способы и приемы взаимодействия обучающихся и педагогов системы образования, культуру общения, использование разнообразных педагогических техник, интерактивных образовательных технологий.

Когнитивный компонент педагогической культуры опирается на культуру мышления личности преподавателя, его умение проводить анализ и синтез, а также учитывает творческую и исследовательскую деятельность педагога.

На констатирующем этапе эксперимента было определено, что и в контрольной, и в экспериментальной группах компоненты педагогической культуры преподавателей сформированы в основном на среднем уровне. На формирующем этапе была апробирована модель формирования педагогической культуры преподавателей. На контрольном этапе педагогического эксперимента проверялась эффективность данной модели. С этой целью была проведена диагностика аксиологического, технологического, когнитивного компонентов педагогической культуры.

Для оценки уровня сформированности аксиологического компонента педагогической культуры преподавателя использовалась методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. В результате внедрения модели формирования педагогической культуры преподавателя в экспериментальной группе произошла переоценка ценностей. Несмотря на то, что по-прежнему на первом месте фигурирует ценность личной жизни (мы предполагаем, что это обусловлено в основном женским преподавательским составом), одно из ведущих мест стали занимать ценности профессиональной самореализации и принятия других, затем последовательно идут ценности общения, самоутверждения, альтруистическая, индивидуалистическая, конформистская.

Технологический компонент исследовался с помощью шкал, модифицированных К. Е. Романовой, где измерялись гностические, проектировочные, конструкторские, коммуникативные, организационные умения. Было выявлено, что в экспериментальной группе динамика развития вышеперечисленных умений стабильна и практически одинакова для всех функциональных компонентов, что объясняется тем, что эти компоненты в единстве подчинены общей цели – формированию педагогической культуры преподавателей.

Для изучения когнитивного компонента педагогической культуры преподавателя была использована методика «Способность самоуправления», поскольку она включает в себя измерение восьми последовательно разворачивающихся этапов, которые смело можно отнести к понятию когнитивного компонента педагогической культуры преподавателя. Это анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, формирование критериев, оценка качества, принятие решения к действию, контроль, коррекция. В процессе

естественного профессионального развития преподаватели в контрольной группе примерно на один-два уровня повысили свои показатели, в то время как преподаватели экспериментальной группы в процессе повышения квалификации на курсах «Педагогическая культура преподавателя профессионального лица» по всем показателям дали высокий результат.

В исследовании были разработаны следующие уровни педагогической культуры преподавателя:

- первый уровень (низкий) отличается низкой сформированностью компонентов, определяющих педагогическую культуру преподавателя. Этот уровень является базисом для последующего образования и перехода на следующие, более высокие уровни;
- второй уровень (средний) характеризуется способностью и готовностью к педагогической деятельности, значительным объемом сформированности компетенций;
- третьему (выше среднего) уровню соответствует осознанное применение компетенций в профессиональной деятельности;
- четвертый уровень (высокий) характеризуется высокой сформированностью аксиологических, технологических, когнитивных компонентов педагогической культуры преподавателя.

С целью определения уровней педагогической культуры преподавателей профессионального лица были разработаны следующие критерии:

- первый (низкий) уровень – сформированность компонентов до 56 %;
- второй (средний) – сформированность компонентов от 56 до 70 %;
- третий (выше среднего) – сформированность компонентов от 69 до 85 %;
- четвертый (высокий) – сформированность компонентов от 86 до 100 % [6].

Преподаватель считается достигшим высокого уровня педагогической культуры, если как минимум два компонента из трех сформированы на четвертом высоком уровне и один – на третьем.

К третьему (выше среднего) уровню относятся преподаватели, у которых два компонента сформированы на третьем уровне, а один – на высоком.

Ко второму среднему уровню относятся преподаватели, у которых два компонента сформированы на втором уровне, а один – на третьем.

Педагогический эксперимент показал, что число преподавателей экспериментальной группы, находящихся на третьем (выше среднего) уровне педагогической культуры, достигло 65 %, а на четвертом – 45 %, в то время как в контрольной группе четвертого уровня достигли 18 % преподавателей, 60 % оказались на третьем уровне, 20 % остановились на втором, 5 % – на первом.

Резюме. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о целесообразности использования мер, предложенных в статье для эффективного формирования педагогической культуры преподавателя: индивидуальный подход к каждому обучаемому, непрерывное повышение квалификации преподавателя, его постоянное саморазвитие и самообразование, внедрение в учебный процесс разработанного нами курса «Педагогическая культура преподавателя».

В экспериментальной группе испытуемых по сравнению с контрольной было выявлено более эффективное и качественное развитие и формирование аксиологического, технологического и деятельностного компонентов, определяющих категорию педагогической культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бенин, В. Л.* Сущность понятия «педагогическая культура» / В. Л. Бенин // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. Вып. 2 / отв. ред. Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. – С. 275–283.
2. *Гегель, Г. В. Ф.* Сочинения : в 14 т. Т. 7 / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Наука, 1959. – 231 с.
3. *Коган, Л. Н.* Социология культуры / Л. Н. Коган. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. – 157 с.
4. *Золотухина, Е. Н.* Сущность и основные компоненты педагогической культуры преподавателя высшей школы / Е. Н. Золотухина, А. А. Червова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – Т. 15. – № 4. – С. 56–58.
5. *Леднев, В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М. : Высшая школа, 1991. – 359 с.
6. *Романова, К. Е.* Мониторинг качества сформированности педагогического мастерства будущих преподавателей / К. Е. Романова // Приволжский научный журнал. – 2009. – № 3. – С. 110–117.
7. *Червова, А. А.* Достижения Шуйского государственного педагогического университета в подготовке научных и научно-педагогических кадров / А. А. Червова // Научный поиск. – 2012. – № 1. – С. 6–10.
8. *Ярошевский, Т. С.* Размышления о человеке / Т. С. Ярошевский. – М. : Информационно-издательский центр АТиСО, 2004. – 78 с.

УДК 130.122

**ПРОБЛЕМА ДУХОВНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПАРАМЕТРОВ
СОЦИАЛЬНОГО СПОСОБА СУЩЕСТВОВАНИЯ**

**PROBLEM OF SPIRITUALITY IN THE CONTEXT OF PARAMETERS
OF SOCIAL WAY OF EXISTENCE**

Е. Е. Алтынкович¹, Г. Д. Петрова²

E. E. Altynkovich¹, G. D. Petrova²

¹ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова»,
г. Чебоксары

²ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары

Аннотация. В статье раскрывается специфика общенаучного и философского аспектов методологических возможностей анализа комплекса явлений, составляющих содержание социально-экономических систем. Обоснована необходимость междисциплинарного подхода исследования социально-экономической составляющей общественной жизни. Рассматривается проблема духовности в контексте параметров социального способа существования.

Abstract. The article reveals the peculiarity of general scientific and philosophical aspect of methodological possibilities of the analysis of complex of phenomenon of social and economic systems. The necessity of interdisciplinary approach of research of social and economic component of social life is substantiated. The problem of spirituality in the context of parameters of social way of existence is considered.

Ключевые слова: *духовность, методология, диалектика, философия, экономика, теория, междисциплинарный подход.*

Keywords: *spirituality, methodology, dialectics, philosophy, economy, theory, interdisciplinary approach.*

Актуальность исследуемой проблемы. Сфера исследовательских интересов философии выходит за пределы эмпирической реальности. Она предназначена, прежде всего, для изучения смыслов этой реальности для человека и общества. В этом особенность философии как науки. На наш взгляд, философа интересует в основном не мир в его исчисляемых параметрах, а мир идеальный, отраженный в сознании человека, и причина заключается в том, что философия, в отличие от науки, начинается именно с человека и вопрос «Что такое человек?» является первостепенным в системе философского мировоззрения. Поэтому современная наука рассматривает человека как сложную систему, включающую в себя биологические и социальные компоненты. Это заключение обусловлено тем, что человек, с одной стороны, принадлежит природе, а с другой – является продуктом социальных отношений. Вопрос взаимодействия биологического и социального компонентов в человеке

имеет не только онтологический, но и гносеологический ракурс, так как в основном определяет отношение человека к окружающей его природе. Биологическое в человеке представлено через его телесность, некоторые виды потребностей, способность к действию, генетические явления и т. д. Социальное же проявляется через способность к творческому изменению окружающей среды, производству материальных ценностей, духовному развитию, социальному образу жизни. Анализ философской литературы, посвященной данной проблеме, позволяет сделать вывод о том, что человек прежде всего существо социальное и биологическое, т. е. синтез биологического и социального начал. На наш взгляд, наиболее адекватной истинному положению дел является версия, которая имеет в своей основе диалектический подход и базируется не только на принципе взаимодействия противоречащих противоположностей, но и включает в свою структуру принцип диалектического отрицания низшего высшим, а именно биологического социальным.

Материал и методика исследований. Для изучения проблемы духовности в контексте параметров социального способа существования применялись методы исторического, логического, системного анализа и деконструкции.

Результаты исследований и их обсуждение. Реалии социального способа существования выступают в качестве генерального фактора формирования социального мировоззрения общества. В этой связи причиной, порождающей образы, составляющие содержание сознания, являются материальные условия жизни, преобразованные в идеальные формы, как результат отражения процесса деятельности людей, находящихся друг с другом в определенного рода отношениях, применяющих на практике весь комплекс достижений социальной и духовной культуры. По существу, сознание – это есть результат освоения социумом общественного бытия, отражение системы явлений. Оно включает общественные, групповые, а также индивидуальные взгляды и представления, духовные переживания исторического прошлого социума, прогнозирование будущего и т. д. В современной литературе для обозначения характеристики уровня усвоения социальной группой или ее отдельными представителями системы идеалов культурных парадигм употребляется понятие «духовность». На сегодняшний день многие ученые отмечают многоплановость содержания и объема понятия «духовность» – качества, позволяющие употреблять его в максимально широком диапазоне. Это дает возможность соединять научно-отраслевой анализ данного явления с философским пониманием сущности человека. Духовность представляет собой наиболее устойчивую, атрибутивную характеристику культурных предпочтений социума. Она является интегральной характеристикой социальной единицы, бытующей в конкретной культурной среде, определяющей видение окружающего мира и специфику реагирования на его вызовы. Содержание духовных феноменов раскрывается через систему взглядов, оценок, норм, умонастроений, поэтому они основываются на комплексе доминирующих в данном обществе знаний, традиций и вместе с потребностями и архетипами коллективного бессознательного задают приоритеты ценностей и рефрактерные для социальной группы убеждения, идеалы, интересы и другие социальные установки, которые отличают эту группу от других.

Содержание термина «духовность» включает в себя элементы и обыденного, и теоретического сознания. Это позволяет приблизить толкование данного понятия к трактовке понятия «сознание», определяющегося, прежде всего, как содержание идеальной стороны рефлексии человека. Тем не менее, эти понятия не тождественны, так как менталитет характеризует специфику сознания конкретной социальной общности относительно

общественного сознания других больших групп людей, которое является отражением общественного бытия и определяется формами его организации, а духовность – что-то общее, рождающееся из социально обусловленных компонентов и составляющее содержание жизненного мира. Жизненный мир – это неотъемлемый мировоззренческий фон деятельности активности человека, его целей и интересов. Жизненный мир личности конституирован субъективно-относительно и, следовательно, базируется на установках, отличных от фактов непосредственного чувственного восприятия. Жизненный мир является фундаментом способа бытия человека, его наличие позволяет человеку выразить свое мировоззрение в его временной и пространственной перспективе. Это своеобразный результат интеграции в сознании человека приоритетов социальной жизни.

Таким образом, мы считаем, что духовность – это, во-первых, способ чувствования социальной единицей окружающего мира, идеальная экзистенция, создающая уникальную форму организации бытия; во-вторых, это проекция сущностных представлений о мире на окружающую среду обитания, представленная через иерархию культурных приоритетов. Это то средство самоидентификации, которое не позволяет живой социальной общности опуститься до безликого элемента социальной структуры; специфический стиль осмысления действительности, характерный для представителей конкретной культурной общности. Он обуславливается социальными факторами, уровнем знаний об окружающей реальности, эмоциональной составляющей, выраженной в определенных поведенческих реакциях.

Структурный аспект организации духовных оснований человека выделяет следующие элементы:

а) метафизический – находит выражение в представлениях общности о необходимом и должном, это глубинный уровень экзистенциальной рефлексии;

б) психологический – включает темперамент конкретной социальной единицы, специфику адаптивных процессов, осуществляемых на рефлексивном уровне. Сюда можно отнести представителей одной культурной среды (одинаковые эмоциональные реакции, привычки, пристрастия, традиции, установки, ценности). Это характерный комплекс системы приспособительной активности субъекта духовности;

в) социальный – это то, что формируется под воздействием определенных условий окружающей среды, социума, оказывает влияние на общие тенденции частной жизни и формирование личности, нацеливает ее на выполнение определенных социальных функций. Это сознательное отношение к действительности, включающее самосознание, идеологию, самоидентификацию. Также сюда входят поступки, отражающие «социальный отклик».

Самосознание, являясь процессом определения субъектом самого себя как четко отграниченного от условий реализации своего «Я», выступает в качестве основания некоего порядка, выраженного как потребность устойчивого бытия в условиях непрерывного изменения себя и окружающего мира. Формирование человека закономерно предполагает осознание им себя в качестве обособленного «Я», противостоящего всему комплексу явлений, составляющих его противоположность – «не Я». Проблема сохранения самости – проблема не столько онтологическая, но, прежде всего, психологическая. «Я» – это мощная психологическая сила, возвышающая, направляющая, сохраняющая человека. Человек, утративший собственное «Я», собственно говоря, перестает быть человеком, так как утрачивает необходимые для своего существования свойства и качества, обеспечивающие соответствующий уровень контакта с природной и социальной средой. В социально-психологическом про-

странстве собственного «Я» человек преодолевает свою отчужденность от внешнего мира, несовершенство и ограниченность собственных чувственных, интеллектуальных, эмоциональных ресурсов, отсутствие необходимых знаний, умений и навыков. Собственно говоря, внутри этого эмоционально-психологического пространства и формируется адаптированная к человеку картина мира, сочетающая в себе систему реального положения дел с комплексом условий, форм и возможностей ее оценки человеком. При этом для «Я» эта картина имеет характер осмысленной реальности, предоставляющей ресурсы по поддержанию соответствующего порядка в системе восприятия окружающей действительности.

Самоидентификация реализуется через соотношение качественных характеристик «Я» с системой характеристик «не Я». Определение себя в качестве носителя некоторых духовных качеств осуществляется в рамках осознания единства культурных приоритетов личности с комплексом культурной системы, отраженной в содержании общественного идеала, с одновременным противопоставлением обособленности ценностей собственного «Я» системе культурных парадигм, отрицающих значимость этих приоритетов, носители которой определяются как «они». Представители различных социокультурных объединений придерживаются отличных парадигм и, реализуя собственное бытие в одной сфере реальности, представляют и объясняют ее по-разному. Поэтому мировоззренческие картины, которые создаются ими, включают в себя разные факты. Это разные миры.

Идеология – это система взглядов, представлений, теорий, гипотез, идеальных моделей, выражающих ценностно-конструктивное отражение действительности в целом. В связи с этим она представляет собой квинтэссенцию духовных проявлений социальной единицы, локализованную в общественно развитом человеке. Идеология, являясь выражением потребности духовной адаптации к общественным стереотипам ценностей, культивируется социальным организмом. Ее особенностью является непосредственная практическая ориентированность. Идеология – не только продукт осознания своего места в системе мироздания, но и прямое руководство к действию. Она не является закрытым достоянием ее носителя, в рамках которого она зародилась и теоретически оформилась, а вступает во взаимодействие с мировоззренческими представлениями других социальных структур, одновременно воздействуя на них, трансформируясь под влиянием их реакций.

Социальность является неотъемлемой характеристикой духовных оснований. Духовность предстает как продукт социального взаимодействия, локализованного в системе культурных приоритетов субъекта общественной жизни, носителя конкретных представлений о социально должном и социально необходимом, противопоставляющего себя носителям иных культурных парадигм. Различие в системе ценностных приоритетов социальных единиц представляет собой основание плюрализма форм и методов решения экзистенциальных проблем. Эффективность экзистенциальной системы напрямую обусловлена уровнем соответствия феноменов социальной жизни общественным представлениям об идеале, составляющем фундаментальную основу духовности.

Представления об идеале образуют древнейший элемент общественного мировоззрения. В научной среде под термином «идеал» понимают следующее: «Идеал – это то, что составляет высшую цель деятельности, стремление, совершенное воплощение чего-нибудь» [1, 394]. Безусловным авторитетом в исследовании этой проблемы является И. Кант, который говорит об идеале как о состоянии достигнутого совершенства. Он не может быть практически реализован в действительности. В материальной деятельности человека идеал действует как априорно понимаемый «регулятивный принцип» [2].

Представления об идеале обуславливаются исторически сложившейся системой общественных отношений, человеческими потребностями, интересами индивида, личности и коллектива, взгляды которых находятся под моральным контролем социального сообщества, что в конечном итоге образует элемент системы духовности.

В нашем понимании социально-экономический общественный идеал – это некое совершенное и желаемо-приемлемое для всего социума, институт организации производства, распределения и потребления материальных благ и создания на этой основе типа существования. В этой связи образ всеобщего, будучи идеальным, субъективным образом объективной реальности, есть абстракция. Анализируя все перечисленное, можно отметить, что социальный идеал является своеобразной проекцией общественных потребностей, в которых нет места всему незначительному, непостоянному, случайному.

Общественный идеал – явление многогранное, и есть смысл сказать об относительно самостоятельно существующих экономическом, политическом, нравственном, эстетическом идеалах, каждый из которых не существует изолированно от других, а представляет своеобразные формы проявления единого общественного идеала. К сожалению, представления об идеале находятся под влиянием постоянных настроений, чувств, желаний, различного рода фантазий, мечтаний, но выработанные менталитетом представления об идеале складываются в особенную формулу идеала, компонентами которой являются всевозможного рода ценностные предпочтения, приоритеты, помноженные на постоянно устойчивое эмоционально-психологическое состояние. Идеал как форма проявления духа представляет собой ценностное ядро общественного мировоззрения, определяющего стратегические ориентиры социального и духовного существования индивида и социума. Без представления о коллективном идеале человек окажется не в состоянии осуществить собственную социальную идентификацию, определить направление своего развития.

По нашему мнению, главной идеей духовности, на которой основываются представления о национальном общественном идеале в России, является идея социальной справедливости. Именно справедливость выступает в роли оценочного явления, всеохватывающей меры воздаяния или предъявления моральных претензий к результатам и методам социальной деятельности, достижение которой является важнейшим компонентом коллективистского аспекта в духовной российской традиции, основанной на национальных представлениях о свободе. В понимании россиян она представляется материализацией в социальных отношениях христианских формул воздаяния «каждому свое» и «каждому аз воздам». При этом она не воспринимается ими как готовая система оценок, измерений, действий и поступков. Они ощущают справедливость в фатуме событий, которые содержат в себе практическую реализацию вышеуказанных формул.

Резюме. Духовность представляет собой особое социокультурное явление, которое, с одной стороны, организационно включено в нравственный потенциал социума, а с другой – как явление изначально находится под влиянием его культурных приоритетов. Духовность, формируясь в процессе социальной деятельности в форме убеждений, идеалов и принципов, является ядром экзистенциальной системы, так как определяет ее жизненные цели, интересы, средства и формы их достижения в процессе деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аристотель*. Сочинения : в 4 т. Т. 4 / Аристотель ; общ. ред. А. И. Доватура. – М. : Мысль, 1984. – 830 с.
2. *Федотова, В. Г.* Практическое и духовное освоение действительности / В. Г. Федотова. – М. : Наука, 1991. – 132 с.

УДК 372.853

**К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ
«СВОЙСТВА ЭЛЕКТРОМАГНИТНЫХ ВОЛН»
В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

**ON THE ISSUE OF STUDYING THE TOPIC
«PROPERTIES OF ELECTROMAGNETIC WAVES» IN SENIOR SCHOOL**

Ю. Б. Альтшулер, А. А. Червова

Y. B. Altshuler, A. A. Chervova

Шуйский филиал ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», г. Шуя

Аннотация. Установлено, что методика обучения физике в средней школе по теме «Свойства электромагнитных волн» с учетом структурирования на основе двух компонентов, рассматриваемых с точки зрения геометрической и волновой оптики, способствует усилению методологической направленности курса и систематизации знаний учащихся.

Abstract. It's established that the method of teaching Physics in secondary school on the topic «Properties of electromagnetic waves» taking into account structuring based on the two components considered from the point of view of geometrical and wave optics contributes to methodological orientation of Physics course and systematizes students' knowledge.

Ключевые слова: свойства электромагнитных волн, школьный курс физики, методика обучения физике.

Keywords: properties of electromagnetic waves, school course of Physics, methods of teaching Physics.

Актуальность исследуемой проблемы. Проблема повышения научности курса физики средней школы не перестает быть актуальной. С точки зрения обеспечения научности этого курса, усиления его методологической направленности при изучении темы «Свойства электромагнитных волн» наряду с вопросами геометрической оптики необходимо рассматривать и вопросы волновой оптики. Предлагаемая методика изучения этой темы позволяет преодолеть трудности понимания учащимися сложных вопросов электродинамики и способствует более глубокому усвоению этой темы и всего раздела «Электродинамика». Методика изучения этой темы на современном этапе развития теории и методики обучения физике в средней школе, по нашему мнению, должна включать изучение двух компонентов: 1) свойств отражения и преломления, рассматриваемых с точки зрения лучевых представлений или геометрической оптики; 2) интерференции и дифракции, рассматриваемых с точки зрения волновых представлений и имеющих отношение к волновой оптике.

Материал и методика исследований. Исследование проводилось на базе кафедры теоретической физики, теории и методики обучения физике Нижегородского государственного педагогического университета, а также гимназии № 80 г. Нижнего Новгорода.

В процессе исследования использовались теоретические методы, основанные на рассмотрении физики как педагогической науки, методика обучения которой представляет собой систему знаний о теории и практике обучения физике – о научных основах содержания и структуре школьного курса физики, принципах, подходах и способах добывания знаний, об организации познавательной деятельности учащихся, систему знаний о теории и практике воспитания и развития учащихся в процессе обучения физике – о создании условий для совершенствования возможностей учащегося за счет обогащения его опыта на основе индивидуализации учебного процесса.

Проводился анализ методической и учебной литературы по вопросам формирования знаний, по общим вопросам дидактики, теории и методики обучения физике.

Использовались такие методы исследования, как педагогический эксперимент по внедрению в практику обучения физике разработанного содержания и методики обучения теме «Свойства электромагнитных волн», педагогический мониторинг формирования знаний учащихся, качества обученности учащихся на основе педагогических измерений с использованием разработанных новых, а также известных тестовых заданий и анкет [5], [6], [7], [8].

Результаты исследований и их обсуждение. Рассмотрим методику изучения темы «Свойства электромагнитных волн». Методика изучения *отражения и преломления волн* предусматривает использование принципа Гюйгенса для установления законов Снеллиуса. При этом используются традиционные рассуждения. Нам представляется очевидным отсутствие необходимости рассматривать в школьном курсе физики распространение электромагнитных волн в диспергирующих средах, поэтому о зависимости диэлектрической проницаемости вещества от частоты электромагнитной волны можно лишь упомянуть. Однако, необходимо понимание учащимися того, что при больших частотах (например, светового диапазона) диэлектрическая проницаемость может сильно отличаться от диэлектрической проницаемости той же среды в электростатическом случае. Объяснение этого явления можно провести на основе модели вынужденных колебаний молекул диэлектрика под действием переменного электрического поля электромагнитной волны. Под действием электрической составляющей распространяющегося в пространстве электромагнитного поля, падающего на диэлектрик, происходит поляризация молекул диэлектрика – ориентационная в случае полярных молекул и деформационная в случае неполярных. Чем выше частота электромагнитного поля, тем в большей степени сказывается запаздывание в ориентации молекул (атомов) вещества, связанное с инертностью. Говоря проще, из-за инерции молекулы не успевают переориентироваться по внешнему электрическому полю, поскольку оно изменяет свое направление с большой частотой, поэтому электрическое поле в веществе ослабляется меньше, чем в статическом случае, когда молекулы почти все (препятствует тепловое движение) ориентируются во внешнем электрическом поле. Очевидным следствием этого является отличие диэлектрической проницаемости от квадрата коэффициента преломления (в оптике), особенно существенное для полярных молекул, например, воды.

Объяснение явления поглощения электромагнитных волн также может быть проведено на основе модели вынужденных колебаний молекул. Под действием электрической составляющей электромагнитной волны происходит поляризация молекул вещества и они начинают совершать вынужденные колебания с установившейся частотой, равной частоте электромагнитной волны. Таким образом, молекула вещества становится осциллятором. В процессе осцилляций энергия электромагнитной волны превращается в энергию теплового движения (колебательного), приводящего к нагреву диэлектрика.

Наиболее характерные волновые свойства для распространяющейся электромагнитной волны, такие как *интерференция и дифракция*, как правило, не рассматриваются при изучении темы «Электромагнитные волны» школьной электродинамики. Эти явления изучаются в разделе «Световые волны». Причем очевидны трудности, возникающие у учащихся в понимании интерференции и дифракции световых волн и связанные с некогерентностью естественных источников света. В методическом пособии под редакцией А. А. Пинского [1, 72] отмечается, что изучение теории явлений интерференции и дифракции целесообразнее проводить при изучении световых волн. Нам же представляется, что рассмотрение основ теории интерференции и дифракции, наоборот, необходимо проводить в рамках изучения темы «Электромагнитные волны», чтобы как раз избежать отмеченных трудностей.

Интерференция волн фактически представляет собой математическую операцию сложения, поэтому ее можно и не относить к категории физических явлений, как это делается в большинстве учебников для учащихся и в методической литературе. Кстати, надо заметить, что при этих математических операциях не нарушаются законы геометрической оптики. Математического аппарата, которым владеют учащиеся 11 класса, вполне достаточно для необходимых выкладок, позволяющих сделать вывод о том, что при интерференции образуется распределение амплитуды суммарных колебаний в пространстве, которое может быть описано косинусоидальной функцией. В результате облегчается переход к изучению явления дифракции, математическую часть которого можно описать как интерференцию гюйгенсовских сферических вторичных источников, в чем, кстати, и состоит смысл френелевской добавки в принцип Гюйгенса.

Понимание причин и следствий дифракции представляется нам очень важным. Однако в большинстве учебников для учащихся и в методической литературе дается упрощенное понимание этого явления. Например, в учебнике В. А. Касьянова [2, 295] дается следующее определение: «Дифракция – явление нарушения целостности фронта волны, вызванное резкими неоднородностями среды». В этом определении причина представлена как следствие, а следствия нет вообще. Далее в учебнике поясняется, в чем проявляется дифракция – в нарушении закона прямолинейного распространения и в огибании волнами препятствий. «Огибание волнами препятствий» как определение дифракции наиболее часто встречается в учебно-методической литературе, поскольку именно в этом заключается дословный смысл слова «дифракция». В учебнике под ред. А. А. Пинского [3, 73] дифракция определяется как «отклонение направления распространения волн от прямолинейного у края преграды», а в учебнике Г. Я. Мякишева [3, 196] – как «отклонение от прямолинейного распространения волн, огибание волнами препятствий». В методической литературе [4, 238] явление дифракции представляется как «отклонение волн от прямолинейного распространения, огибание ими препятствий».

Заметим, что преломление волн на границе раздела двух сред также представляет собой отклонение распространения волны от прямолинейного. Однако оно имеет совсем другую природу, не связанную с нарушением законов геометрической оптики. Чтобы у учащихся не создалось ложного впечатления, что дифракция – это некий вид преломления волны у края препятствия, необходимо отвлечься от связи с «огибанием препятствия». Тем более что учащиеся чаще всего понимают препятствие буквально, а в теории дифракции отверстие в экране и препятствие той же формы идентичны по результату. Модельные задачи дифракции, такие как, например, дифракция на полуплоскости, на клине, на цилиндре, на шаре, также плохо вписываются в понятие о препятствии.

Определим дифракцию как явление нарушения законов геометрической оптики, связанное с неполнотой фазового фронта волны. При неполном фазовом фронте падающей волны часть вторичных источников изымается из интерференции, распределение амплитуды результирующей волны изменяется, что приводит к нарушению закона прямолинейного распространения волны и, как следствие, к нарушению других законов геометрической оптики. Механизм распространения электромагнитной волны можно представить на основании простой графической модели – зон Френеля и только после этого рассмотреть неполный фазовый фронт волны в виде отверстия в экране. Такая последовательность важна для того, чтобы у учащихся не создалось впечатления, что модель зон Френеля специально разработана для объяснения дифракции. Однако, как известно, эта модель легко объясняет и прямолинейное распространение волн. Рассмотрение дифракции волн на отверстиях позволяет сделать вывод о границах зон геометрической оптики, дифракции Френеля и дифракции Фраунгофера.

Для оценки эффективности применения результатов исследования в гимназии № 80 г. Н. Новгорода проведен педагогический эксперимент, составной частью которого явилось тестирование по электродинамике. Эксперимент проводился в течение 3 лет, в нем участвовали 120 учащихся выпускных классов.

На диаграммах (рис. 1) представлены результаты тестирования по выборкам из тестов ЕГЭ 2008–2011 по электродинамике. Таких заданий оказалось 9 из части 1 (А), 2 – из части 2 (В), 2 – из части 3 (С).

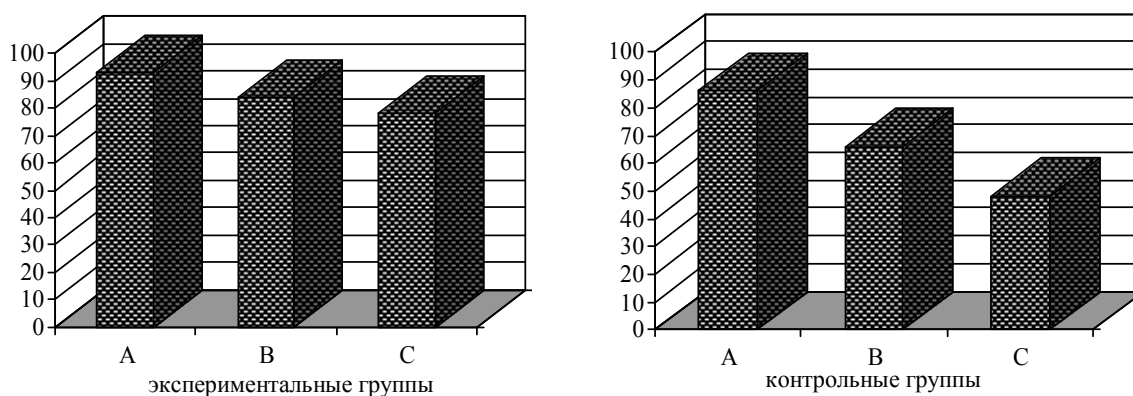


Рис. 1. Усредненная доля правильных ответов на вопросы ЕГЭ по темам раздела в экспериментальных и контрольных группах

Разница в показателях между экспериментальными и контрольными группами составляет почти 20 % при выполнении заданий части В и доходит до 30 % при выполнении заданий части С, что свидетельствует об эффективности авторской методики и содержания обучения физике для повышения уровня знаний учащихся.

Резюме. Рассмотрение вопросов отражения и преломления волн с точки зрения лучевых представлений или геометрической оптики и вопросов интерференции и дифракции с точки зрения волновых представлений способствует систематизации материала как темы «Свойства электромагнитных волн», так и всего раздела «Электродинамика» и, как следствие, систематизации знаний учащихся. Благодаря этой методике в практике обучения физике учащихся 11-х классов достигнуты высокие показатели успешности усвоения учащимися тем «Свойства электромагнитных волн» и «Явления интерференции и дифракции».

ЛИТЕРАТУРА

1. Глазунов, А. Т. Методика преподавания физики в средней школе. Электродинамика нестационарных явлений. Квантовая физика : пособие для учителя / А. Т. Глазунов, И. И. Нурминский, А. А. Пинский ; под ред. А. А. Пинского. – М. : Просвещение, 1989. – 272 с.
2. Касьянов, В. А. Физика. 11 кл. : учебник для общеобразовательных учреждений / В. А. Касьянов. – М. : Дрофа, 2003. – 416 с.
3. Физика : учебник для 11 классов школ и классов с углубленным изучением физики / А. Т. Глазунов и др. ; под ред. А. А. Пинского. – М. : Просвещение, 2003. – 432 с.
4. Мякишев, Г. Я. Физика : учебник для 11 классов общеобразовательных учреждений / Г. Я. Мякишев, Б. Б. Буховцев. – М. : Просвещение, 2008. – 336 с.
5. Теория и методика обучения физике в школе. Частные вопросы : учебное пособие для студ. пед. вузов / С. Е. Каменецкий, Н. С. Пурышева, Т. И. Носова и др. ; под ред. С. Е. Каменецкого. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 384 с.
6. Червова, А. А. Диагностика эффективности методической системы обучения электродинамике в школьном курсе физики / А. А. Червова, Ю. Б. Альтшулер // Сборник тезисов докладов XII Международной учебно-методической конференции «Современный физический практикум». – М. : Издательский дом МФО, 2012. – С. 75–76.
7. Червова, А. А. Особенности методики изучения темы «электрический ток в различных средах» в школьном курсе физики / А. А. Червова, Ю. Б. Альтшулер // Приволжский научный журнал. – 2012. – № 1. – С. 231–234.
8. Червова, А. А. Синтез методологических и прикладных знаний в курсе физики средней школы: результаты педагогического эксперимента / А. А. Червова, Ю. Б. Альтшулер // Физическое образование в вузах. – 2009. – Т. 15. – № 3. – С. 110–119.

УДК 377.36.032

**СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ
ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**ESSENCE, CONTENT AND CONDITIONS FOR DEVELOPING PERSONAL
POTENTIAL OF TECHNICAL COLLEGE STUDENTS IN EDUCATIONAL PROCESS**

Л. Ф. Благущина

L. F. Blagushina

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье предложена структура и содержание личностного потенциала студента как индивидуальной системы особым образом организованных внутренних и внешних ресурсов человека, обеспечивающих многообразие возможных векторов развития и трансформации личности в процессе ее жизненного пути при создании определенных педагогических условий.

Abstract. The article gives the structure and content of personal potential of the student as an individual system of particularly organized internal and external human resources which provide the diversity of possible vectors of development and transformation of personality during lifetime under certain pedagogical conditions.

Ключевые слова: *личностный потенциал, содержание личностного потенциала, самоактуализация.*

Keywords: *personal potential, content of personal potential, self-fulfillment.*

Актуальность исследуемой проблемы. Глобальной задачей XXI века является гуманизация образования, предполагающая признание ценности человека. Главная ценность человека заключается не в знаниях, которые он приобретает, а в той уникальности, которую он воплощает [9].

Учитывая уникальность каждого обучающегося, его потенциал, можно определить следующую ступень личностного развития при создании определенных педагогических условий, не нарушая при этом природы человека и удовлетворяя его потребность в саморазвитии и самоактуализации.

Однако целостного представления о структуре личностного потенциала, путях и психологических механизмах его развития, о влиянии различных факторов на личностный потенциал студентов в учебно-воспитательном процессе в педагогике пока не существует. Очевидна необходимость комплексного подхода к разработке и исследованию личностного потенциала, определению содержания и условий его развития в учебно-воспитательном процессе.

Материал и методика исследований. В процессе исследования был использован комплекс теоретических (анализ научно-методической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме развития личностного потенциала) и эмпирических методов (наблюдение, анкетирование, тестирование, констатирующий и формирующий эксперименты по организации работы, направленной на развитие личностного потенциала обучающихся). Диагностическое исследование проводилось на базе Чебоксарского электромеханического колледжа. В реализации экспериментальной программы участвовали 2 группы обучающихся: экспериментальная и контрольная. В качестве экспериментальной выступила естественная учебная группа, состоящая из 25 человек. В контрольной группе было 26 человек.

Результаты исследований и их обсуждение. Термин «потенциал» с латинского *potentia* дословно переводится как сила, возможность. В настоящее время данный термин широко используется в различных сочетаниях (потенциальная энергия, человеческий потенциал, личностный потенциал, поведенческий потенциал, нравственный и интеллектуальный потенциал и т. д.).

Понятие личностного потенциала является новым в науке, в отличие от исходного термина «потенциал». Исследование категорий возможности и действительности было начато еще греческими философами. В частности, Аристотель различает бытие в возможности (потенции) и актуальное бытие.

Понятие «*личностный потенциал*» прежде всего характеризует внутреннюю физическую и духовную энергию человека, его деятельную позицию, направленность на творческое выражение и самореализацию.

В своем исследовании мы опирались на определение личностного потенциала, данное Д. А. Леонтьевым, где он обозначает его как интегральную системную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, лежащую в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий. Понятие личностного потенциала лежит в основе личностной автономии и самодетерминации и выражает «личностное в личности» [7].

На основании анализа психолого-педагогической литературы мы конкретизировали понятие «*личностный потенциал*» как:

- интегративное личностное свойство, выражающееся в отношении (позиции, установке, направленности) человека к миру;
- свойство, характерное для индивида, определяющее его возможности в творческом самоосуществлении и самореализации;
- личностные способности, позволяющие менять приемы действий в соответствии с изменяющимися условиями, и знания, умения, убеждения, определяющие результаты деятельности и побуждающие к самовыражению.

Потенциал существует как возможности человека, которые требуют выхода – реализации. Накапливаясь, они должны, полностью или частично, превращаться в действительность, а осуществление этого возможно только в процессе деятельности – материальной, духовной, научной, экономической, политической и т. д. [5].

Отражение взаимосвязи потенциала с деятельностью мы видим в научных работах В. Ж. Келле, Д. А. Леонтьева, В. Н. Маркова, С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе. По мне-

нию этих ученых, именно деятельностная природа потенциала помогает обнаружить его, развить и реализовать. Хотя, по утверждению В. Ж. Келле, потенциал и деятельность представляют собой два разных феномена [5].

Если потенциал можно раскрыть и развить в процессе какой-либо деятельности, то большое значение имеют потребности личности, определяющие появление мотивов, смыслов и ценностей в достижении избранной цели, а это обуславливает направленность личности. По утверждению ученых А. Маслоу, К. К. Платонова, Л. М. Фридмана, В. Н. Косырева, В. Н. Маркова, все это обеспечивает эффективность выполняемой деятельности.

Одной из наиболее определяющих потенциал личности, по мнению К. А. Абульхановой-Славской, является духовная потребность, именно она интегрирует личностный потенциал и обнаруживается в виде уровня притязаний личности [1].

Анализ научной литературы по проблеме личностного потенциала показывает, что его сущность, структура и условия развития у различных авторов трактуются по-разному как с точки зрения понятийных, так и деятельностно-сущностных основ.

В. Н. Марков, Ю. В. Синягин определяют понятие «потенциал» как психологический феномен, интегрально описывающий феномены мотивов и способностей. Способности индивида отражают в этом случае уже реализованный потенциал, а мотивация личности определяет дальнейшие перспективы развития потенциала (нереализованная часть потенциала). В концепции данных авторов потенциал человека определяется как система его возобновляемых ресурсов, которые проявляются в деятельности, направленной на получение социально значимых результатов [8]. Кроме того, раскрытие потенциала человека идет через иерархию потенциалов: биологический потенциал как биоэнергетические процессы и их специфика, психологический потенциал как психическая регуляция, личностный потенциал как личностно-смысловое развитие. В этой связи несомненный научный интерес представляет рассмотрение феномена потенциала через призму концепции Л. С. Выготского о зонах ближайшего и актуального развития. Зона актуального развития, таким образом, – это текущий уровень развития способностей и новообразований индивида, тогда как зона ближайшего развития выступает как потенциал развития, зона возможного роста. Особо стоит отметить, что переход индивида из зоны актуального в зону ближайшего развития требует от него не только наличия мотивации к развитию, но и сформированности соответствующих внутренних функций и структур (физиологических, психологических, ценностно-смысловых и др.), которые являются важными предпосылками готовности совершить этот переход [2].

Работы М. С. Кагана, Л. А. Зеленова, О. Л. Краевой [3], [4], [6] позволяют вычленив в структуре личностного потенциала человека некий инвариант, образующий ядро, стержень личности. На основании этого отличительными чертами субъекта, имеющего высокий уровень развития личностного потенциала, можно считать:

- самореализованность в социальной действительности;
- жизнестойкость в повседневной жизни;
- открытость жизненным переменам;
- высокий уровень личностной зрелости.

М. С. Каган определяет личностный потенциал как «синтез гносеологического, аксиологического, коммуникативного потенциалов» [4].

В рамках научной школы, руководимой П. Ф. Кравчук, разработана концепция личностного потенциала, в которой выделены интеллектуальный, творческий, духовный и психофизиологический потенциалы. Только в единстве этих компонентов возможно становление и гармоничное развитие личности, совершенствование ее потенциальных возможностей, как считают сторонники данного направления.

Исследователи Е. Ф. Зеер, В. И. Носков, А. М. Павлова, Т. П. Скрипкина рассматривают личностный потенциал как структуру, компоненты которой образуют два взаимодействующих фактора. Во-первых, это реальные возможности индивида, характеризующие уровень его актуального развития. Сюда относятся знания, умения, навыки, способности, физические и интеллектуальные потенции. По мнению авторов, он реализуется за счет компонентов двух уровней: психофизиологического и квалификационного. Вторым фактором являются устремления и общая направленность личности, опирающиеся на систему отношений и представлений индивида о самом себе и окружающем мире, на иерархию ценностей и мировоззрение. Это третий уровень личностного потенциала – мотивационный по сути и психосоциальный по происхождению, важной психологической составляющей которого является ощущение самодостаточности и веры в себя. В структуре личностного потенциала необходимо выделить еще один фактор – стремление к расширению своего потенциала, позволяющий личности наиболее полно использовать имеющиеся задатки, превращая их в способности, приобретая и углубляя новые возможности. Это то, что А. Маслоу называл самоактуализацией.

Обобщив данные психологии и педагогики, мы сформулировали определение этого понятия применительно к проблеме нашего исследования: *«Личностный потенциал студента – это структурное, личностно-деятельностное образование, включающее актуализированные (реализованные) составляющие, которые отражают совокупность личностных качеств, знаний, умений, навыков, компетенций и скрытые (резервные) возможности личности, развитие которых осуществляется путем собственных усилий человека».*

Ключевая особенность нашего исследования заключается в том, что актуализированные составляющие рассматриваются как ресурс, имеющийся у обучающегося на данный момент и определяющий следующую ступень личностного развития, которое может осуществиться наиболее эффективно при создании определенных педагогических условий.

Как было отмечено выше, в исследованиях многих ученых обязательным условием развития личностного потенциала является внутренняя мотивация. Если исходить из того, что мотив – это внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (общение, творческая деятельность, учебная деятельность), связанное с удовлетворением определенной потребности, то внутренняя мотивация студента – это удовлетворение познавательной потребности, потребности творческого развития, желание выразить себя. Внешняя мотивация студентов чаще всего связана с получением хороших оценок, социального престижа, с соревновательностью и имеет мало общего с внутренней потребностью развития. Развитие личностного потенциала студентов зависит скорее от силы внутренней мотивации каждого.

По результатам проведенного опроса среди обучающихся колледжа очень высок процент (71 %) не имеющих осознанную мотивацию выбора обучения в данном образовательном учреждении, поэтому низка мотивация на получение профессии как возможности реализации себя в данной деятельности, что не может не отразиться на успеваемо-

сти и дисциплине. Поиск себя, желание самоутвердиться приводят зачастую к выбору деструктивных форм поведения. Жесткий контроль со стороны взрослых, педагогов, морализация и нотации еще больше усугубляют возникшую ситуацию. Утрата нравственных ценностей и подмена их материальными ценностями ведет к тому, что у обучающегося исчезает интерес к себе как уникальной личности, пропадает чувство самоценности.

Резервные возможности студента могут принять статус актуальной части его потенциала в определенных условиях стимулирования внутренней мотивации. Исходя из гипотезы нашего исследования, развитие личностного потенциала студентов технического колледжа обеспечивают следующие педагогические условия:

- осуществление учебно-воспитательного процесса в соответствии с научно обоснованной моделью развития личностного потенциала студентов технического колледжа;
- повышение уровня профессиональной подготовленности преподавателей на основе разработанной педагогической технологии – технологии педагогического общения;
- внедрение и реализация программы семинара «Теоретическая и практическая готовность преподавателей к осуществлению профессиональной деятельности по развитию личностного потенциала обучающихся» (куда вошли теоретический курс «Педагогическое общение как предмет теоретического исследования» и практический курс «Самоанализ и обучение навыкам педагогического общения: работа над собой», отработка практических навыков преподавателей по организации целенаправленного педагогического общения в учебно-воспитательном процессе с целью развития личностного потенциала студентов); формирование отношения обучающихся к самому себе и окружающей действительности.
- создание образовательного пространства, способствующего развитию личностного потенциала студентов колледжа;
- мониторинг уровней развития личностного потенциала студентов технического колледжа.

Повышение профессиональной подготовленности преподавателей осуществлялось нами на основе технологии педагогического общения посредством реализации программы семинара «Теоретическая и практическая готовность преподавателей к осуществлению профессиональной деятельности по развитию личностного потенциала обучающихся». Она была выбрана нами исходя из того, что правильно организованное педагогическое общение, которое проходит через весь учебно-воспитательный процесс, помогает студентам раскрыться, почувствовать свой потенциал и формирует у них потребность в самоактуализации и самореализации. Развитие личностного потенциала неотделимо от осознания студентом собственного достоинства, уверенности в своих силах, положительной самооценки, т. е. от позитивной Я-концепции, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. Я-концепция студентов зарождается и формируется главным образом в контексте общения и межличностных отношений.

В результате проведенного анализа с опорой на положения концепции Г. М. Зарковского, А. Н. Леонтьева, Д. А. Леонтьева, В. Н. Маркова, А. Б. Орлова, В. А. Пономаренко и др. были теоретически определены структурные компоненты личностного потенциала студента технического колледжа: индивидуально-личностная типология (личностные свойства и актуальные состояния), познавательные способности, мотивация, направленность, ценностные ориентации и др., воспитательный фактор влияния, в основе которого – целенаправленные развивающие воздействия, способствующие расширению возможностей и самоактуализации обучающегося.

На основе вышеизложенного мы разработали структуру и содержание личностного потенциала студента (рис. 1).



Рис. 1. Структура и содержание личностного потенциала студента технического колледжа

С учетом имеющихся условий мы включили в структуру личностного потенциала две составляющие – это внешние ресурсы и внутренние ресурсы развития личностного потенциала. Под ресурсами мы понимаем набор средств, которые могут быть задействованы человеком для достижения определенной цели или получения определенных результатов. К категории внешних ресурсов мы отнесли окружающую социальную среду: различные объекты, субъекты, явления и процессы внешнего мира, информационную среду. В свою очередь, категория внутренних ресурсов представлена в виде двух факторов, оказывающих влияние на развитие личностного потенциала студентов: *психогенетического и воспитательного*. Психогенетический фактор включает в себя врожденные личностные свойства и характерологическую сферу, формирующуюся в процессе взаимодействия врожденных свойств с воспитывающим влиянием окружающей среды, мотивационно-личностную направленность студента, познавательные способности, эмоционально-динамические характеристики, внутреннюю личностную активность студента и т. д. Воспитательный фактор характеризует знания обучающихся, их глубину, целостность, динамичность, дает нам информацию о способностях студента, адаптационных возможностях и т. д. Целенаправленные развивающие воздействия в виде процесса фасилитации со стороны педагогов способствуют стремлению к расширению потенциальных возможностей обучающегося или самоактуализации и самореализации.

Резюме. В ходе исследования были выявлены структура и содержание личностного потенциала студентов технического колледжа. В структуре личности потенциал представляется как индивидуальная система особым образом организованных внутренних и внешних ресурсов обучающегося.

Выявлены педагогические условия, определяющие развитие личностного потенциала в совокупности актуальных и действительных свойств, разворачивающихся в рамках личностного самоопределения обучающегося.

Таким образом, понимание особенностей развития личностного потенциала выступает как фактор успешности в самореализации и самоопределении личности студента в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская, К. А. Типология личности и гуманистический подход / К. А. Абульханова-Славская // Гуманистические проблемы психологической теории. – М. : Наука, 1995. – С. 27–48.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – С. 10–19.
3. Зеленов, Л. А. Становление личности / Л. А. Зеленов. – Горький : Волго-Вятское кн. изд-во, 1989. – 168 с.
4. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с.
5. Келле, В. Ж. Человеческий потенциал и человеческая деятельность / В. Ж. Келле // Человек. – 1997. – № 6. – С. 5–14.
6. Краева, О. Л. Социально-философский анализ потенциала человека : автореф. дис. ... д-ра философ. наук : 09.00.01 / О. Л. Краева. – Н. Новгород : НГСА, 1999. – 46 с.
7. Леонтьев, Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – С. 56–65.
8. Марков, В. Н. Потенциал личности: акмеологическая постановка проблемы / В. Н. Марков, Ю. В. Сиягин // Мир психологии: научно-методический журнал. – 2000. – № 1. – С. 250–261.
9. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

УДК 37.017.92 (092)

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ БИОГРАФИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА
ЭТНОПЕДАГОГИКИ**

**THEORETICAL SUBSTANTIATION OF BIOGRAPHICAL PHENOMENON
OF ETHNOPEDAGOGICS**

М. В. Варламова, Т. Н. Петрова

M. V. Varlamova, T. N. Petrova

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье отражен аналитический обзор научной литературы на предмет теоретического обоснования биографического феномена этнопедагогике. Разработаны теоретические основы биографии как этнопедагогического феномена, выделены основные особенности характеристик и функций биографии с позиции этнопедагогического учения.

Abstract. The article presents the results of the analytical review of scientific literature on the subject of theoretical substantiation of biographical phenomenon of ethnopedagogics. The theoretical basis of biography as ethnopedagogical phenomenon is developed, the main characteristics and functions of biography are revealed in terms of ethnopedagogical science.

Ключевые слова: *биография, биография рода, биографическая этнопедагогика, воспитательный потенциал этнородовой биографии.*

Keywords: *biography, tribe biography, biographical ethnopedagogics, educational potential of ethno-tribal biography.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современные тенденции реорганизации системы образования, процессы гуманизации и демократизации воспитательного пространства образовательных учреждений инициируют обновление концептуальных подходов к воспитанию личности. Вместе с тем существовавшая в прошлые годы образовательная теория и практика базировалась в значительной степени на естественно-научной парадигме, рассчитанной на объективизацию научного знания без опоры на индивидуальный культурный опыт. И, как следствие, эти процессы породили неизбежное отчуждение личности от своих исторических корней, а в этнопедагогической науке методологически значимой и актуальной стала проблематика сохранения и трансформации культурно-исторической памяти. Мы считаем, что индивидуальная жизнь-биография пассионарной личности-символа способна при определенных условиях «репрезентировать» целую эпоху или определенный компонент этнической культуры. В свою очередь, история той или иной этнической культуры может быть представлена как «биография» (нации, группы, сообщества), как создание «коллективных биографий», «коллективных портре-

тов» различных этнокультурных групп и сообществ. Этим объясняется актуальность возросшего на сегодняшний день научного интереса этнопедагогов к феномену биографии как базы для разработки новых содержательных ориентиров образования. В связи с вышеизложенным целью нашего исследования стало теоретическое обоснование биографического феномена этнопедагогики.

Материал и методика исследований. В процессе исследования был использован комплекс теоретических методов (анализ научно-методической и специальной литературы по проблеме исследования: изучение автобиографий, рукописей, культурологических и этнопедагогических трудов, обзор периодических и учебных изданий). При анализе и теоретическом обосновании биографии как этнопедагогического феномена использовались фундаментальные труды академика Г. Н. Волкова и его выводы о наличии в культурно-исторической памяти этноса информации о творцах-символах, событиях-символах. Для нашего исследования принципиальное значение имеет пассионарная теория этногенеза профессора Л. Н. Гумилева.

Результаты исследований и их обсуждение. Сегодня в этнопедагогической науке отмечается необходимость обеспечения исторической преемственности поколений, сохранения и реконструкции культурно-исторических традиций, культурно-исторической памяти. О колоссальном влиянии культурно-исторической памяти на формирование, развитие, реорганизацию педагогических взглядов этносов как нельзя лучше писал Л. Н. Гумилев: «...все неповторимое и прекрасное, что было в прошлых веках, – утраты. Вот почему этногенез – не эволюция, а список потерь, уменьшаемый постоянным вмешательством Клио. Ибо даже погибшее, но уцелевшее в памяти – не мертво. Список воскрешений, пусть не личностей, но их великих дел можно длить без конца. ...Разве это не воскрешение этносов-предков?» [6].

Действительно, человеку присуще сохранять в сознании существенные периоды своей жизни (личностную биографическую информацию), а также память о праотцах, обращаться, например, к незабываемым датам в истории семьи, поддерживать кровные связи с современниками и потомками, перенимать положительный опыт старших в семье, роде.

Исследованию феномена биографии сквозь призму этнопедагогической онтологии соответствует следующий комплекс теоретико-методологических оснований и предпосылок, который мы считаем лишь вариантом из множества возможных:

1) «философия жизни» в концепции В. Дильтея. В контексте нашего исследования наиболее значимым становится вывод ученого о культурно-исторической («сверхвitalной») трактовке жизни, выявлении начальных оснований человеческого опыта жизни собственно в истории и социокультурном бытии [7];

2) герменевтика в многообразии ее вариаций (концепции Ф. Шлейермахера, М. Хайдеггера, П. Рикера). В методологическом плане мы опираемся на следующее положение: понимание – способ бытия человека в мире. Представленный в триединстве «переживание-выражение-понимание» он становится фундаментальной «выразимой» характеристикой жизни. Наиболее органичные этнокультурные формы «выразимости жизни» и есть биография. Биографический подход в этнопедагогике связан с развитием и интерпретацией на современном этапе его «герменевтической» составляющей [14], [12];

3) положения феноменологических и экзистенциалистских концепций. Особо важной для нас в традиции экзистенциализма является глубоко продуманная идея «первоисторичности» («внутренней историчности») личности в трудах К. Ясперса и М. Хайдеггера. Ими обоснован взгляд на жизнь в свете «бытийно-исторической ситуации», когда в биографию включаются «ситуационный», «персонажно-драматический» и «судьбический» компоненты. С этой позиции следует осмысливать «события жизни» в свете «события бытия». Реконструкция биографии происходит через личностные роли («принуждение», «миссия», «призвание» и т. д.) [17], [14];

4) научная концепция Э. Ю. Соловьева. Особую ценность для нас представляет разработанный ученым ситуационно-исторический подход (модель «личность – ситуация»), отражающий основные принципы этнофилософского анализа биографии как феномена истории и этнической культуры [13];

5) структурно-семиотический подход в вариации Ю. М. Лотмана. В созданной ученым культурной концепции смысл биографии интерпретируется в условиях взаимосвязи индивидуально-личностного и объективно-надиндивидуального измерений социокультурного бытия [8].

Первоначально в целях обоснования биографического феномена этнопедагогике мы исследовали научную дефиницию «биография». Аналитический обзор энциклопедической литературы показал, что биографический подход достаточно широко применяется в различных гуманитарных науках (психология, литературоведение, социальная и культурная антропология, история), однако определения данного понятия нам обнаружить не удалось. В Большом энциклопедическом словаре термин «биография» трактуется следующим образом: «жизнь человека как совокупность его поступков, событий, умонастроений» [3].

Таким образом, анализ научной литературы на предмет биографической и автобиографической проблематики позволил нам прийти к выводу о том, что термин биография весьма емкое понятие и имеет смысл разработать его авторское рабочее определение, отметить его значение в свете этнопедагогического учения.

Следует отметить, что научное внимание к биографии как педагогическому средству воспитания возник в отечественной педагогике в конце XIX века, но не получил необходимого обоснования и дальнейшего развития. Среди ученых и педагогов-практиков, использовавших биографический подход в обосновании своих теоретических выводов, можно отметить В. П. Вахтерова, К. Н. Вентцеля, С. И. Гессена, П. Ф. Каптерева, А. С. Макаренко и др. Так, биографическую информацию в своей педагогической деятельности использовал В. П. Вахтеров. Ученый отмечал, что «в биографиях мы находим не только действия, но часто и мотивы этих действий и внешние условия, вызвавшие те или иные стремления, чувства, представления, определяющие данное действие или направление деятельности» [4, 350].

Аналитический обзор литературы подтвердил, что биографический метод широко представлен в отечественной и зарубежной психологии (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. А. Кроник, Н. А. Логинова, В. В. Нуркова, С. Л. Рубинштейн, Н. А. Рыбников, Ш. Бюлер, Л. Зонди, Ж. Пиаже, Э. Фромм, К. Юнг, Э. Эриксон). Предмет биографического метода – исследование личности через ее жизненный путь. Пристального внимания в данной области заслуживает работа В. В. Нурковой, посвященная автобиографической памяти. Автор определяет ее как «субъективное отражение прой-

денного человеком отрезка жизненного пути, состоящее в фиксации, сохранении, интерпретации и актуализации автобиографически значимых событий и состояний, определяющих самоидентичность личности как уникального, тождественного самому себе психологического субъекта. Автобиографическая память дает материал для создания истории своей жизни и концепции судьбы» [10]. Выводы ученого, на наш взгляд, могут быть применены в этнопедагогических целях.

Кроме того, в последнее десятилетие пристальное внимание проблеме детства и воспоминаниям о детстве как способе его реконструкции уделяет педагогическая антропология. Автобиография детства очень субъективна, однако, по мнению исследователей, важно знать, как ребенок сам оценивает факты своей жизни, что считает существенным, что второстепенным, ибо это является определяющим для построения ребенком своего будущего [2].

Таким образом, специальные этнопедагогические исследования, предметом которых выступала бы интерпретация биографической или автобиографической информации, нами обнаружены не были. Относительно определения «биография» мы будем придерживаться мнения исследователя С. В. Яковлевой. А именно, биография – это процесс и результат биографического развития человека, который проявляется в оценке и осмыслении им отдельных, разрозненных биографических эпизодов, объединении их в связную, непротиворечивую субъективную картину мира, направленный на осознание и понимание собственного предназначения и творческую осознанную реализацию своего уникального биографического маршрута [16].

Данное определение, по мнению самого автора, позволяет обозначить следующие смыслы этого феномена:

- 1) биография как динамичное этнокультурное явление (совокупность биографических предпочтений);
- 2) биография как статичное явление (осознание собственного призвания, определение своего места в мире, обретение устойчивой системы ценностей, позиций, смыслов в условиях конкретной этнородовой культуры).

Безусловно, для нашего исследования значение имеет биографическая информация об отдельно взятом человеке, но не сама по себе, а в контексте определенного этнического учения о воспитании совершенной, гармоничной личности – личности-примера, личности-эталона, личности-образца, как идея элитарного формирования «сверх-человека» конкретного народа. Для нас важно биографическое, если хотите, генеалогическое влияние личности на историю педагогической мысли, которое повлекло за собой рождение тех или иных принципиально новых воспитательных оснований в той или иной этнической культуре.

Известные ученые в области истории философии (А. А. Ивин, Е. Е. Несмеянов, В. П. Яковлев и др.), специалисты в области онтологических и гносеологических учений мировых культур (И. В. Жуковский, О. А. Карлова и др.) подтверждают, что во всех этнических сообществах закреплена традиция сохранения и трансляции от поколения к поколению не только основных способов жизненной деятельности, но и преданий, легенд, мифов о выдающихся личностях.

Общеизвестны слова основоположника этнопедагогической антропологии академика Г. Н. Волкова: «В исторической памяти каждого народа есть люди-символы и есть события-символы. Среди людей – это всегда единицы, в историческом процессе знако-

вых событий немного. И это понятно, ведь иначе люди потеряли бы ориентиры, заблудились в поисках цели и смысла жизни. Личности и события-символы тоже составляли в истории народов целые эпохи. Лютер и Коменский, Ушинский и Толстой, Ломоносов и Яковлев, Корчак и Штейнер, Нил и Френе, Фрейре и Сухомлинский... – все они, каждый по своему, содействовали развитию человечества» [5].

В свете вышеотмеченного для нас принципиальное значение имеют труды профессора Л. Н. Гумилева. Именно ему как никому другому удалось выявить движущую силу истории человеческой цивилизации – пассионарность – энергию, способную претворять в жизнь самые смелые замыслы.

Для создателя теории пассионарности были важны микроэтнические процессы, определяющие ход биографии (истории) рода, руководящие перераспределением энергии в пределах семей, родов и фамилий. Л. Н. Гумилев глубоко изучил собственную родословную для того, чтобы лучше понять самого себя (а изучать было что). Дитя двух великих поэтов впитал от каждой ветви родового древа таланты и способности, заплатив за свои дарования ранним сиротством и годами лишений в сталинских лагерях. Сильнейшая связь с родом открывает двери к сакральным знаниям, накопленным поколениями, но она же привносит в жизнь человека элемент фатальности, делая его наследником не только богатств, но и долговых обязательств всего рода. Биография Льва Николаевича подтверждает, что в наследство от отца помимо родового имени, дворянской фамилии и несомненного таланта ему досталась непростая роль пассионария. Ученый на собственном примере показал, что изучение биографии рода, восстановление связи с ушедшими поколениями способствуют усилению интереса к историческим корням, даже к самому процессу формирования этноса как общности родов, обладающих определенным пассионарным зарядом.

В контексте этнопедагогического учения (учения о традициях народного воспитания) пассионарный заряд личности предстает в форме некой энергии, влияющей на развитие, воспитание, формирование не только одного человека, семьи или рода, но и целых поколений, а значит, влечет за собой глобальные этнические последствия (характер которых не всегда позитивен). Так, ученый выделяет:

- пассионарность выше нормы («пассионарность» в узком смысле), которая проявляется в поведении как предприимчивость, готовность нести жертвы ради идеала, желание и способность изменять мир;
- пассионарность на уровне нормы (гармоничность) означает, что ее носитель будет пребывать в равновесии с окружающей средой;
- пассионарность ниже нормы (субпассионарность) означает склонность к лени, пассивности, паразитизму и предательству [6].

Исходя из характеристик пассионарности, основоположник этнопедагогики академик Г. Н. Волков в своих научных статьях актуализирует проведение исследований биографий личностей-символов, личностное влияние которых можно охарактеризовать как «пассионарность выше нормы».

Таким образом, рассматривая биографический феномен человека, основываясь на теории пассионарности микроэтнических процессов (Л. Н. Гумилев), на учении о личностях-символах, событиях-символах (Г. Н. Волков) мы вводим понятие биографии рода. Итак, биография рода – это процесс и результат исторического развития установленной группы людей, объединенных по родовой и этнической принадлежности к определенной

семье, ветви, роду. Биография рода обнаруживается в оценке и осмыслении людьми биографических эпизодов своего рода и этноса, объединении их в связную, непротиворечивую субъективную картину мира. Результат данного развития направлен на ценностное осмысление личностного предопределения и созидательное претворение в жизнь своего уникального биографического маршрута сквозь призму этнородового своеобразия.

Автономной биографической сферы рода «в чистом виде» не существует. Этнородовые сообщества находятся в постоянном взаимодействии: бытовом, познавательно-эвристическом, информационно-коммуникативном, педагогическом, суггестивном, культурно-концептуальном и др. В перечисленных видах взаимодействия научный интерес представляет педагогическое взаимодействие, рождающее формы, методы, средства, условия воспитания пассионарной личности-символа, которые различествуют в этнородовом своеобразии. Нами исследуется преимущественно этнопедагогический компонент в этнородовой биографии, или биографическая этнопедагогика.

Научные исследования в области аксиологии, синергетики, психологии могут помочь раскрыть особый потенциал биографической этнопедагогики в деле воспитания современной молодежи. К примеру, с позиции синергетики развитие человека рассматривается как весьма сложный процесс – многовариантный, нелинейный и необратимый.

Биографический маршрут этнородового пассионария также можно рассматривать как галерею личностных позиций выбора. Завершение предопределенного периода жизни и переход в диалектическое состояние вопросов, сомнений (появление новых ценностей, значений и возможностей бытия) устанавливает предпочтение одного из путей дальнейшего развития, рождая ситуацию выбора (точку бифуркации). Даже весьма незначительные влияния (этнокультурные, информационные и т. д.) на человека, стоящего в точке бифуркации, могут стать убедительными для определения пути его последующего развития.

В гармонии с приведенными умозаключениями звучат взгляды профессора М. В. Масаева, который, изучив образы и символы пассионарных личностей в свете теории этногенеза Л. Н. Гумилева и концепции парадигмальных образов эпох, цивилизаций и народов, пришел к следующим выводам:

- роль личности в истории не сводится к «оптическому обману», она действительно велика, доходя у пассионарных личностей до «этнообразующего фактора»;
- образ пассионарной личности может стать символом и в качестве такового мощным фактором в формировании взглядов этноса на власть, политику, культуру, образование и др.;
- символом может стать и непассионарная и даже ничтожная личность, украв символическую силу у другого образа, как, например, Наполеон III получил символическую силу Наполеона I [9].

Символизм этнородового пассионария мы видим в том, что жизнь личности-символа имеет одновременно деятельностный, рефлексивный и ценностно-смысловой характер. Этнопедагогическая интерпретация выбора или поступка пассионарной личности в тех или иных жизненных обстоятельствах включает в себя как деятельный акт самой личности, так и ее взгляды на многообразные грани бытия. Современное прочтение событий прошлого, размышление о прогрессивной миссии личности-символа в истории этноса в контексте этнопедагогики несет на себе воспитательную печать.

В связи с этим биография любого человека несет на себе печать этнокультурного начала, поскольку всегда биографические предпочтения сопоставляются с аксиологическими взглядами той этнической культуры, того этнического бытия, в котором индивид находится ежедневно [11]. В данном контексте исследовательскую задачу мы видим в представлении наиболее богатой палитры ценностей и смыслов, имеющих место в конкретной этнической культуре и создании условий, способствующих привлечению подрастающего поколения к размышлениям о ценности, значении и предопределении жизни.

При этом, на наш взгляд, в биографии этнической личности-символа можно условно выделить три следующих взаимосвязанных компонента:

1) аксиологический (ценностно-смысловой, представляет иерархию ценностей этнопассионария, понимание им индивидуального смысла жизни и предназначения);

2) межличностно-событийный (фактологизация и интерпретация наиболее характерных событий, ставших переломными в биографии личности-символа, а также характера его взаимоотношений с людьми);

3) пространственно-временной (рефлексия, целеполагание, проектирование событий и фактов по этапам прошлое – настоящее – будущее с позиции пассионарной личности и с позиции исследователя).

Позволим себе обозначить следующие функции биографии пассионарной личности-символа в воспитательном процессе:

– этнокультурно-образовательная функция заключается в приобретении знаний о человеческой жизни сквозь призму определенного типа этнической культуры. Знакомство и осмысление (переживание – выражение – понимание) биографий этнопассионариев позволяет, с одной стороны, увидеть их развитие, а с другой – расширить культурно-исторический кругозор будущих педагогов, помогает им оценить значимость грамотного моделирования собственного биографического пути;

– аксиологическая интерпретационная функция осуществляется в том, что в процессе интерпретации биографической информации студентами постигаются ценностные значения жизненных периодов, определивших выборы и поступки личностей-символов. Иными словами, согласно мнению М. М. Бахтина, претворяется в жизнь «диалог смыслов» [1]. Результатом данного диалога являются отобранные студенческой аудиторией биографические предпочтения пассионарной личности, которые предстают как образцы аксиологического выбора. Исследовательская задача состоит в том, чтобы попытаться понять единственный, принадлежащий конкретному человеку биографический маршрут, ведущий к гармоничной жизни. Поскольку не каждый осознает и верно выбирает собственное жизненное назначение, важные личные предпочтения часто, к сожалению, остаются неотрефлексированными и неосознанными, и человек буквально проживает «чужую жизнь»;

– технологическая функция выражается в возможности моделирования собственного биографического маршрута. Человек соотносит биографии пассионариев с событиями и фактами своей жизни, моделируя процессы конструирования собственной биографии.

Резюме. Мы исходим из положения о том, что феномен биографического как в этнической культуре, так и в этнопедагогическом знании может быть исследован в рамках различных образовательно-воспитательных концепций. Гуманитаристика пережила не одну смену и трансформацию исследовательских мнений относительно такого универсу-

ма, как биография, и часто смена фундаментальных научных установок заставляла ученых говорить об исчерпанности биографического жанра в науке. Однако интерес к феномену биографии и возможностям биографического подхода возрождался, облекаясь в новые концептуальные одежды. Апология биографии и биографического будет для нас своеобразной апологией и признанием в любви к духовно-нравственным основаниям этнической педагогической культуры. И тогда биографическая этнопедагогика может стать важным источником, средством и инструментом адресного сопровождения молодежи в попытках разрешения онтологических вопросов сквозь призму этнородовой культурно-исторической памяти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин, М. М. *Формы времени и хронотропа в романе* / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – М. : Художественная литература, 1975. – С. 234–407.
2. Бим-Бад, Б. М. *Природа ребенка в зеркале автобиографии : учебное пособие по педагогической антропологии* / Б. М. Бим-Бад, О. Е. Кошелева. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 359 с.
3. *Большой энциклопедический словарь* : в 2 т. Т. 1 / гл. редактор А. М. Прохоров. – М. : Сов. энциклопедия, 1991. – 863 с.
4. Вахтеров, В. П. *Избранные педагогические сочинения* / В. П. Вахтеров. – М. : Педагогика, 1987. – 400 с.
5. Волков, Г. Н. *Чувашская этнопедагогика* / Г. Н. Волков. – Чебоксары : Чувашкнигоиздат, 2004. – 488 с.
6. Гумилев, Л. Н. *Этногенез и биосфера земли* / Л. Н. Гумилев. – Л. : Издательство ЛГУ, 1989. – 496 с.
7. Дильтей, В. *Герменевтическая система Шлейермахера в ее отличии от предшествующей протестантской герменевтики* : собр. соч. в 6 т. Т. 4 : Герменевтика и теория литературы / В. Дильтей ; пер. с нем. ; под ред. В. В. Библихина, Н. С. Плотникова. – М., 2001. – С. 15–23.
8. Лотман, Ю. М. *Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства XVIII – нач. XIX века* / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство, 1994. – 758 с.
9. Масаев, М. В. *Культурологическое (вертикальное) измерение структуры парадигмальных образов в качестве символов эпох и цивилизаций* / М. В. Масаев // Культура народов Причерноморья. – 2007. – № 108. – С. 102–104.
10. Нуркова, В. В. *Свершенное продолжается: психология автобиографической памяти личности* / В. В. Нуркова. – М. : Прометей, 2000. – 320 с.
11. Петрова, Т. Н. *Интерпретация социальной и этнопедагогической информации на основе герменевтического подхода* / Т. Н. Петрова // Наука и образование. – 2013. – № 1. – С. 34–42.
12. Рикер, П. *Герменевтика и психоанализ: религия и вера* / П. Рикер. – М. : Искусство, 1996. – 270 с.
13. Соловьев, Э. П. *Личность. Загадка антропогенеза* / Э. П. Соловьев // Введение в философию : учебное пособие для вузов ; под ред. И. Т. Фролова. – М. : Республика. – 600 с.
14. Хайдеггер, М. *Время и бытие : статьи и выступления* / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Библихина. – М. : Республика, 1993. – 448 с. (Серия «Мыслители XX века»).
15. Шлейермахер, Ф. *Герменевтика* / Ф. Шлейермахер ; пер. с нем. А. Вольского. – СПб. : Европейский дом, 2004. – 241 с.
16. Яковлева, С. В. *Биография как педагогический феномен* / С. В. Яковлева // Известия государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 76. – С. 286–289.
17. Ясперс, К. *Смысл и назначение истории* / К. Ясперс ; пер. с нем. М. И. Левина. – 2-е изд. – М. : Республика, 1994. – 527 с. (Серия «Мыслители XX века»).

УДК 159.947.5:378

**ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И НЕПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ,
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

**INCENTIVE TO STUDING
AT PEDAGOGICAL AND NON-PEDAGOGICAL STUDENTS
IN PEDAGOGICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION**

Е. В. Гунина, Д. О. Волошина

E. V. Gunina, D. O. Voloshyna

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Выявлены ведущие мотивы поступления в вуз, мотивы учебной деятельности студентов, обучающихся по разным направлениям подготовки профессионалов.

Abstract. The principal incentives of enrolling into institutions of higher education, of academic activity at students of various kinds of speciality are revealed.

Ключевые слова: *мотивация учения, мотивы поступления в вуз, реально действующие профессиональные мотивы, внешний мотив, внутренний мотив.*

Keywords: *incentive to study, incentive to enroll into an institution of higher education, real professional incentives, outer incentive, inner incentive.*

Актуальность исследуемой проблемы. Сложившаяся в России более 20 лет назад рыночная экономика внесла изменения не только в социально-экономическую, политическую сферы жизнедеятельности человека, но и затронула сферу образования. Слабая профориентационная работа с молодежью, введение ЕГЭ, обучение на платной основе, подготовка профессионалов в непрофильных вузах и ряд других причин обостряют противоречие между формами, методами и содержанием обучения в вузе и реалиями сегодняшнего дня. Отсутствие целевого распределения после окончания учебного заведения привело к тому, что многие выпускники не работают по специальности. По данным кадровых служб лишь 40,0 % молодых специалистов начинают карьерный путь в сфере выбранной специализации.

Возникла необходимость реформирования высшего образования. От современного специалиста требуется система глубоких теоретических знаний, сформированные профессиональные умения, стрессоустойчивость, качества лидера и руководителя, способного ставить и решать задачи.

Часто меняющиеся требования работодателя к выпускникам вуза в настоящее время выглядят таким образом: опыт работы (86,6 %); наличие высшего образования (80,4 %); наличие нужных связей (70,5 %); знания и трудовые навыки (60,4 %); мотивация к дальнейшему обучению (57,4 %).

Роль вуза явно прослеживается в обеспечении выпускников знаниями, трудовыми навыками и мотивацией к дальнейшему обучению. Мотивация обучения является средством побуждения студентов к активному освоению содержания профессионального образования. Одним из условий эффективности обучения выступает учебная мотивация. Многочисленные исследования связаны с такими направлениями учебной мотивации, как:

- содержание мотивации учебной деятельности (В. Г. Асеев, И. А. Зимняя, А. А. Реан, В. А. Якунин и др.);
- факторы, определяющие формирование мотивации учебной деятельности (А. К. Маркова, Ю. М. Орлов и др.);
- формирование мотивации учебной деятельности (В. С. Безрукова, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, И. С. Пряжников и др.).

Вопросу изучения мотивации учения студентов в вузе посвящены работы Ю. И. Богомоловой, Н. И. Мешковой, Н. Б. Нестеровой, А. Ю. Поповой и др.

Отсутствие единой точки зрения на структурные компоненты мотивационной сферы личности делает вопрос изучения факторов, влияющих на мотивы учения, проблематичным и многоаспектным. В отечественной психологии структура мотивационной сферы личности изучалась с позиции деятельностного (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. Д. Шадриков) и структурно-личностного (К. К. Платонов, Л. И. Анциферова, В. Г. Асеев, Л. И. Божович и др.) подходов [2]. Несмотря на разные позиции ученых, выделяются общие компоненты мотивации: потребности, интересы, цели, иерархия мотива. Таким образом, мотивация учебной деятельности, в ходе которой приобретаются профессиональные знания, во многом определяет интерес студента к изучаемой дисциплине.

Материал и методика исследований. Диагностическое исследование с целью изучения мотивации учения студентов в вузе проводилось на базе факультетов Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева: музыкально-педагогического (МПФ) (педагогическое образование) и факультета управления (ФУ) (непедагогическое направление).

В процессе исследования были использованы:

- теоретические методы (анализ научно-методической, психолого-педагогической литературы, изучение образовательных стандартов второго и третьего поколения);
- методы математической статистики.

Основным методом исследования явился эксперимент с использованием методики «Мотивация учения студентов», разработанной С. А. Пакулиной и С. М. Кетько [1]. Методика позволяет выделить три группы мотивов учения:

- мотивы поступления в вуз;
- реально действующие мотивы приобретения знаний;
- мотивы, связанные с будущей реализацией полученных знаний.

Результаты исследований и их обсуждение. Изучение мотивации учения у студентов МПФ позволило выявить основные мотивы выбора специальности и поступления в данный вуз. На первом месте оказался мотив «интерес к профессии» (4,5 балла). Второе

и третье места заняли мотивы «желание получить высшее образование» (4,4 балла) и «наилучшие способности именно в этой области» (4,15 балла). Радует то, что такие мотивы, как «случайность» и «стремление прожить беззаботно период жизни» получили минимальную оценку (1,9 и 2,0 балла) и не оказали существенного влияния на профессиональный выбор.

Ведущим реальным мотивом получения профессиональных знаний для студентов МПФ стал мотив «достичь уважения преподавателей» (4,9 балла). Мотивы «успешно продолжить обучение на последующих курсах», «приобрести глубокие и прочные знания», «не отставать от сокурсников» были оценены в 4,7 балла. Немного им уступил мотив «успешно учиться, сдавать экзамены на хорошо и отлично» (4,6 балла).

Только 46,0 % респондентов волнует значимость приобретенных знаний, 8,0 % связывают реальные достижения в учебной деятельности с будущим выполнением профессиональных функций. При ответе на вопрос «Получение диплома дает Вам возможность...» выше всего оценивался мотив «получить высокооплачиваемую работу» (4,6 балла). Мотивы «самосовершенствование», «работа в государственной структуре», «иметь гарантию стабильности» и «собственная самореализация» получили 4,2 балла. Настораживает низкая оценка мотива «работать преподавателем в школе» (3,0 балла). У студентов МПФ (23,0 %) мотивационная сфера с момента поступления в вуз не претерпела качественных изменений. Это говорит о слабости перехода внешнего мотива учения во внутренний и наличии узких познавательных мотивов. Такие студенты, выполняя учебные задания, стремятся к социально одобряемым действиям со стороны педагогов, декана, родителей, сверстников. Участие в выступлениях на семинарских занятиях, конференциях вызвано не стремлением узнать и показать что-то новое, а стремлением к достижениям в виде положительных поощрений или избегания отрицательных оценок.

К сожалению, только 13,0 % студентов 3 курса МПФ профессиональную карьеру связывают с реальным учебным процессом в вузе. Студенты, обладающие сформированными внутренними и широкими познавательными мотивами, ориентированы на овладение новыми знаниями, на усвоение новых способов добывания знаний, приемов самостоятельной работы, стремятся к самосовершенствованию. У некоторых студентов (23,0 %) наблюдается переход внешних учебных мотивов во внутренние. Происходит осознание цели учения, проявляется интерес к участию в разных формах учебных занятий, творческих конкурсов, научных исследований и т. д.

Мотивами поступления в вуз у студентов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью» на ФУ, стали «желание получить высшее образование» (4,6 балла), «интерес к профессии» (4,5 балла) и «нравится общение с людьми» (4,3 балла). В учебной деятельности значимыми являются мотивы «получить интеллектуальное удовлетворение» (4,6 балла), «не запускать изучение учебных предметов» (4,3 балла), «приобрести глубокие и прочные знания» (4,0 балла). 25,0 % студентов проводят связь между уровнем овладения профессиональными компетенциями и профессиональным будущим. 50,0 % студентов волнуют проблемы овладения учебным материалом.

Стремление получить диплом объясняется такими мотивами, как «самосовершенствование» (4,9 балла), «получение высокооплачиваемой работы» (4,9 балла), «получение интересной работы» (4,6 балла) и «самореализация» (4,5 балла).

У студентов 3 курса ФУ выявлена внутренняя учебная мотивация. Она проявляется в интересе обучающихся к будущей профессии, стремлении приобретать и реализовывать знания в конкретных практических ситуациях, самосовершенствовании профессиональных и общекультурных компетенций. Активное участие студентов в разработке и реализации инновационных методов обучения способствует удовлетворению мотива «самореализация». Половина студентов не связывают приобретение знаний с будущей профессиональной деятельностью. Сложные по содержанию и объему знания, высокая когнитивная гибкость необходимы студентам (25,0 %) для лучшего позиционирования себя как специалиста (эксперта) в рамках выбранной специальности. Такие студенты нацелены на быстрый рост профессиональной карьеры и не всегда регулярно посещают учебные занятия. «Знания, получаемые сегодня, мне пригодятся завтра», – так считает 25,0 % студентов.

В таблице 1 представлены результаты исследования, отражающие расхождения в мотивах выбора специальности, в реально действующих профессиональных мотивах и мотивах учения у студентов педагогического и непедагогического направления.

Таблица 1

**Виды мотивов учения у студентов музыкально-педагогического факультета
и факультета управления в баллах**

Мотивы учения	Факультеты	
	МПФ	ФУ
I. Что способствовало Вашему выбору данной специальности?		
1. Наилучшие способности именно в данной области.	4,15	-
2. Стремление прожить беззаботный период жизни.	2,0	-
3. Случайность.	1,9	-
4. Нравится общаться	-	4,3
II. Что наиболее значимо для Вас в Вашем учении?		
5. Не запускать изучение учебных предметов.	-	4,3
6. Приобрести глубокие и прочные знания.	-	4,0
7. Получить интеллектуальное удовольствие	-	4,6
III. Получение диплома дает Вам возможность:		
8. Самореализоваться.	-	4,5
9. Получить интересную работу	-	4,6

Можно предположить, что основное отличие в мотивации учения у студентов педагогического и непедагогического направления зависит от степени их просвещенности о будущей специальности. Профессиональная деятельность учителя знакома студентам по школьному ученическому опыту. Ряд психолого-педагогических навыков учителя отрабатывается в ходе педагогической практики в школе. О профессиональных обязанностях менеджера, специалиста по связям с общественностью студенты имеют весьма расплывчатое представление. При поступлении в вуз, кроме результатов ЕГЭ, студенты МПФ проходят творческий конкурс, выявляющий их музыкальные способности. Студенты ФУ зачисляются в вуз только по результатам ЕГЭ.

Резюме. Подытожим вышесказанное:

1. Несмотря на разное направление подготовки профессионалов, мотивом поступления в вуз являются интерес к профессии и желание получить высшее образование.

2. Студенты, обучающиеся по непедagogическому профилю, более мотивированы на приобретение профессиональных знаний в ходе обучения и их реализацию в будущем.

3. Студенты, обучающиеся на МПФ (педагогический профиль), имеют более четкое представление о будущей специальности и владеют определенными профессиональными компетенциями музыканта-исполнителя.

4. Предполагается, что широкое внедрение в учебный процесс инновационных методов позволит не только развивать интерес студента к самостоятельному и творческому нахождению информационного материала для решения профессиональных задач, но и получать от такой работы интеллектуальное удовольствие. Влияние инновационных методов на формирование мотивации учения у студентов педагогического и непедagogического направления станет целью последующего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кетько, С. М. Единство рефлексии, мотивации и адаптации в сознании личности / С. М. Кетько, С. А. Пакулина, А. В. Поминов. – М. : Филиал МПГУ, 2005. – 231 с.
2. Ларина, Е. А. Исследование структуры и динамики мотивационной сферы личности студентов / Е. А. Ларина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11. – № 4 (5). – 1218 с.

УДК 37.015 (070)

**СИСТЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ
БУДУЩЕГО ЖУРНАЛИСТА:
НАУЧНОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ**

**FUTURE JOURNALIST'S VOCATIONAL MOBILITY SUPPORTING SYSTEM:
SCIENTIFIC COMPREHENSION OF THE PROBLEM**

Е. С. Дорошук

E. S. Doroshchuk

ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань

Аннотация. В статье исследуется проблема обеспечения профессиональной мобильности будущего журналиста. Применяя модульный подход, раскрывая вопросы становления, выявления сущностных и структурных характеристик феномена профессиональной мобильности, автор разрабатывает модель обеспечения профессиональной мобильности будущего журналиста, основанную на механизмах регуляции профессионального поведения и самоопределения.

Abstract. The article focuses on the problem of developing and supporting the future journalist's vocational mobility. Using the modular approach, revealing the essential and structural characteristics of the phenomenon of vocational mobility, the author has worked out the model which provides future journalists with vocational mobility based on the control techniques of vocational behavior and self-determination.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, профессиональное самоопределение, регуляторы профессионального поведения будущих журналистов, обеспечение профессиональной мобильности будущего журналиста.

Keywords: vocational mobility, vocational self-determination, journalists' vocational behavior controllers, journalist's vocational mobility supporting.

Актуальность исследуемой проблемы. Формирование профессиональной мобильности будущего специалиста на современном этапе становится важной проблемой высшего образования. Преподаватели высшей школы, студенты, обучающиеся в рамках основных образовательных программ профессиональной подготовки, представители управленческих образовательных и государственных структур, работодатели и иные специальные институты, участвующие в становлении будущего специалиста как профессионально-компетентной личности, объединяют усилия для решения этой проблемы. И бесспорно, что данная проблема является сложным многокомпонентным явлением и требует разностороннего информационного и организационного обеспечения. Как подчеркивают исследователи, данная проблема может порождаться противоречиями в развитии общества и личности, эти противоречия постоянно «воспроизводятся на разные лады вновь и вновь в связи с каждой очередной индивидуальной профессиональной судьбой, каждой

очередной общественной группой» [2, 46]. Это диалектика развития человека и общества в ее конкретном выражении. Поэтому и проблема профессиональной мобильности, первоначально трактовавшаяся как проблема овладения человеком различными профессиональными знаниями, позволяющими ему безболезненно переходить от одного вида профессиональной деятельности к другому и осваивать новые профессии, сейчас, в условиях компетентностно ориентированного подхода в образовании, требует создания специальной системы поддержки и развития готовности к профессиональной мобильности будущих специалистов как инвариантной модели подготовки личности к профессиональной деятельности. Особую значимость приобретает это знание для становления будущих журналистов как специалистов в области публичных коммуникаций, представленных на данном этапе в форме разветвленной, мозаичной, подвижной и непрерывно меняющейся структуры деятельности, состоящей из разнообразных профессиональных моделей, влияющих на характер труда журналиста/будущего журналиста и выбор тактики и стратегии его профессионального развития.

Материал и методика исследований. Профессиональная мобильность определяется с различных сторон. С позиций психологии и педагогики этот феномен объединяет в себе качества личности, позволяющие активизировать процессы выбора, освоения и перемены профессии, а также любой вид деятельности, осуществляемый индивидом. Оценивая эти качества, исследователи делают акценты на различных аспектах: субъектной активности (А. С. Запесоцкий, В. А. Моляко, Б. М. Теплов, Н. Ф. Добрынин), структуре индивидуальности (А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Л. Н. Собчик), природе креативности человека (Я. А. Пономарев, К. Роджерс, Дж. Гилфорд, З. А. Решетов, А. М. Столяренко), готовности к личностной самореализации (Л. А. Амирова, З. П. Багишаев, Л. Ф. Вязникова, С. В. Нужнова). Рассматривая профессиональную мобильность как явление сложное, многокомпонентное, комплексное, необходимо описать ее элементы, представляющие интерес, прежде всего, с позиций поступательного освоения профессиональных компетенций и ориентирующие в подходах к оценке и определению профессиональной мобильности. Элементы в их единстве образуют своеобразный конструкт личности (personal construct, Дж. Келли), представляющий собой созданное человеком, самовоспроизводящееся и проверяемое им самим на практике/собственном опыте средство восприятия, оценки, проектирования отношения человека, который владеет профессиональными компетенциями и компетентностями, ориентируется в пространстве деятельности и профессий, к миру и его места в нем. Конструкт многие исследователи считают центральным понятием при разработке и оценке проблемы профессиональной мобильности личности.

Представленное исследование проводилось в 2007–2012 гг. на базе факультета журналистики и социологии Казанского федерального университета и его филиала в г. Набережные Челны (факультет филологии и журналистики). Мониторинг профессиональной мобильности будущих журналистов осуществлялся как в рамках практико-направленных курсов, читаемых на отделениях журналистики по программам подготовки специалистов (030601 – Журналистика) и бакалавров (031300 – Журналистика), так и в рамках внеаудиторной практики в соответствии с технологией свободного творчества [1, 155–158].

Результаты исследований и их обсуждение. Исходя из комплексной оценки профессиональной мобильности, мы выделили четыре основных модуля, определяющие ее структурно-содержательные особенности: личностно-индивидуальный, технологический, социально-политический, коррекционный.

Личностно-индивидуальный модуль профессиональной мобильности включает важный элемент – понятие «человек как субъект активности». Это комплексное понятие вобрало в себя особенности психики человека, обусловленные его природными характеристиками и социальным окружением, гносеологические, практические умения, способности, опыт, знания, идеалы, убеждения, ценности, интересы, склонности. Сущность активности человека заключается в способности личности к самовыражению, а также в эффективном освоении и преобразовании внешней действительности. В основе данного процесса лежат такие характеристики личности, как уровень развития интеллекта, характерологические особенности, отношения/ценности и мотивы. Степень активности субъекта журналистской деятельности на этапе его становления (будущего журналиста) можно считать предпосылкой для профессиональной мобильности в условиях универсализации журналистского труда. Так как не только особенности психики будущего журналиста (природные и социальные) здесь играют определяющую роль, но и целый ряд личностных характеристик, без которых профессиональная мобильность журналиста не может быть эффективна: литературные умения и опыт, социально-философские знания, социальная позиция, ценности.

Общую психическую активность относят к структурным компонентам темперамента человека (Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын), определяя ее в градации шкалы от вялости до высших степеней энергии, мощной стремительности действий и постоянного подъема [5].

Как известно, выделяются две формы внешней активности человека, что существенно для рассматриваемой проблемы. Это адаптивное поведение и преобразование [2]. Последнее связано с творческой природой человека, отличающей его от всех живых организмов на Земле.

Необходимо подчеркнуть, что адаптивное поведение (в числе его составляющих реактивное поведение по типу реакции на изменение среды и целенаправленное поведение) является первоначальной ступенью к профессиональной мобильности, так как именно на основе анализа окружающей профессиональной среды и ее особенностей человек выстраивает свое адаптивное действие, позволяющее ему мобилизоваться в системе профессиональных отношений. Для будущего журналиста одним из факторов профессиональной мобильности является предметно-объектная база профессии, что с позиций практической журналистики определяется как качественная характеристика субъекта – «быть в теме». Это качество связано с предметной деятельностью будущего журналиста, созданием одного и того же продукта – массовой информации, которая применяется для разных видов деятельности в системе публичных коммуникаций.

В. Н. Дружинин относит предметную деятельность, лежащую в основе профессиональной деятельности, к адаптивным формам поведения, так как она осуществляется по типу «отрицательной обратной связи», когда достижение цели исчерпывает цикл деятельности [4, 215]. Ученый определяет творческий процесс и разрушение как преобразования [2]. Творческий процесс как форма внешней активности отличается от предметной деятельности. Он представляет собой порождение продукта как творческого результата.

Между творческим процессом и предметной деятельностью существует разница, заключающаяся в том, что творческий процесс характеризуется рассогласованностью результата и цели, то есть в процессе деятельности (с потенциальным соответствием цели ее результату) может возникать ситуация творческой/креативности, способствующая появлению иного (сверх) результата, который и будет носить все признаки творческого продукта. Такая трактовка творческого процесса как формы внешней активности субъекта принадлежит Я. А. Пономареву, который утверждает, что творческий человек видит побочные результаты – творение нового, а нетворческий – только основные результаты, проходя мимо новизны.

Итак, если адаптивное поведение является первоначальной ступенью к профессиональной мобильности будущего журналиста, то творческий процесс, безусловно, отражает более высокий уровень его готовности к мобильному поведению. Важно и то, что в личностно-индивидуальный модуль включается профессиональное самоопределение – своеобразный пусковой крючок для профессиональной мобильности. Е. А. Климов определяет профессиональное самоопределение как «деятельность человека, обретающую то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда» [3, 27]. При этом подчеркивается, что содержание деятельности включает: а) построение образов желаемого будущего; б) обозначение результата в сознании субъекта; в) особенности саморегуляции субъекта; г) степень владения средствами деятельности; д) особенности осознания себя и своих личностных качеств, а также своего места в системе деловых отношений.

Еще одним важным слагаемым данного модуля является самосовершенствование личности, которое основывается на ценностно-потребностной модели профессионального поведения. В основе этой модели лежат такие характеристики личности, как грамотность, внутренняя свобода, способность быстро оценивать и реагировать на происходящие изменения в социальной среде, способность перестроиться в профессиональной деятельности адекватно изменениям, применяя профессиональные компетенции и умения.

Второй модуль профессиональной мобильности – *социально-политический* – включает нормативный элемент, характеризующий требования общности к ее членам, выраженные в общедоступной форме и конструирующие определенные должные варианты жизни членов общества, их деятельности и поведения. Как подчеркивают психологи, кроме норм, не существует каких-либо иных средств и способов организовать свободных людей. Тем более, если они претендуют на самоорганизацию и самоопределение. Наука накопила обширную классификацию норм и форм их выражения. Описаны носители норм и их роли. Важным нормативным элементом разных видов профессиональной деятельности становятся принципы, такие как идеологические и морально-политические. Обобщив различные классификации норм, мы выделили следующие их разновидности:

- идейно-политические (идеология);
- научные (методология);
- нравственные (мораль);
- юридические (право);
- профессиональные (деятельность).

Нормы выполняют функцию регуляторов активности людей, поэтому они являются важной частью профессиональной мобильности личности. Актуальным аспектом изучения нормативного элемента профессиональной мобильности будущего журналиста в

этом контексте является разрешение противоречия между степенью усвоения обучающимся профессии и реальной системой норм, бытующей в профессиональном коллективе/группе (редакции), в которую субъект попадает после приобретения профессии или на стадии ее освоения (редакционная, внеучебная и учебная журналистская практика).

Третий модуль профессиональной мобильности – *технологический* – ориентирован на компетентности, составляющие профессиональное поведение личности. Важным положением в связи с этим становится необходимость определения противоречий в развитии профессиональных ориентаций субъекта. Технологический модуль помимо процессов «ориентирования в мире профессий, во множестве профессионально важных личных качеств, жизненных трудовых путей, вариантов стилей деятельности» [3, 47] включает консультирование и самоопределение при выборе, освоении и мобильной смене профессии, а также адаптацию человека к профессии, основанной на стимулировании личностного развития и саморазвития субъекта профессиональной деятельности. Целевые ориентиры в условиях этого модуля лежат в области разрешения целого ряда противоречий, таких как:

- противоречия между недостаточной информированностью о конкретной профессиональной деятельности и ее местом в мире профессий и социальными требованиями о самостоятельном и сознательном выборе будущей сферы труда;

- между потребностью социальной системы в том или ином профессионале и отсутствием широкой информационной базы, позволяющей осмысленно совершить выбор деятельности;

- между неопределенностью представлений о будущей профессии и потребностью выбора в силу жизненных обстоятельств (с учетом возрастных, семейных, территориальных, национальных факторов);

- между профессиональными планами субъекта и его стойкими личностными качествами [3].

Четвертый модуль профессиональной мобильности – *коррекционный* – определяет регуляторы поведения и профессиональной деятельности субъекта. К таким регуляторам относятся знания о профессии и ее месте в мире профессиональной деятельности с учетом потребностей и вызовов экономики и политики, эмоциональные и морально-нравственные отношения к кругу профессиональных обязанностей, в том числе и к людям, которые представляют образцы профессионального успеха, самооценка личностных качеств и степень уверенности в личном успехе в конкретной профессиональной деятельности (Я-концепция или образ «Я»).

Е. А. Климов относит к регуляторам профессионального поведения также интересы, склонности, идеалы, способности, помыслы, намерения, познавательные и исполнительные умения.

Все четыре модуля формируются и получают развитие под воздействием социальных и профессионально-предметных факторов. Они могут быть обозначены как экономические, информационные, информационно-технологические, коммуникативные, здоровьесберегающие, прогрессивно-ценностные и т. д.

Для будущего журналиста и его профессиональной мобильности действуют те же особенности и выявленные противоречия, которые можно охарактеризовать с позиций интересов развития общества. В идеале выбор профессии, в том числе и профессии журналиста, должен быть определен, с одной стороны, профессиональными устремлениями

субъектов, а с другой – потребностями социальной системы в той или иной профессиональной группе. Но в случае с профессиональной деятельностью журналиста, которая является открытой, мобильной и творческой, важно учесть мобилизующие информационные потоки, которые определяют три среза профессии: институционализированный срез (включает профессиональную деятельность в рамках социального института, специально организуемую и поддерживаемую государством; профессия журналиста как основное профессиональное занятие субъекта); неинституционализированный срез (включает любительскую/профессионально-любительскую деятельность в рамках социального института, организуемую как деятельность субъектов, привлекаемых для профессионального роста и повышения качества продукции в медиа-системах); стихийный срез (включает неорганизованную извне, но самоорганизующуюся систему самостоятельного профессионального творчества, существующую как особая информационная среда, выполняющую те же задачи, что и официальная информационная среда, и привлекающую граждан для решения профессиональных задач (гражданская или народная журналистика, блогосфера, социальные сети и т. д.)).

При разработке системной модели обеспечения профессиональной мобильности будущего журналиста необходимо учитывать все три среза и определять их участие в профессиональной мобилизации субъекта исходя из анализа современного состояния информационной среды в глобальном масштабе. В данной модели выделим три блока, позволяющие представить особенности профессиональной мобильности будущего журналиста с позиций его профессионального определения.

Первый блок – это основные регуляторы профессионального поведения, которые становятся важным стимулом для выбора и освоения той или иной профессии. Для будущего журналиста они выражены наборами личностных качеств и способностей, реализуемых в ходе различных видов деятельности, входящих в состав профессиональной деятельности журналиста: управленческой/менеджерской, авторской, редакторской, коммуникативной, организаторской, исследовательской, исследовательской и т. д. Соответственно, это регуляторы активности субъекта профессиональной деятельности, социальные и иные условия деятельности, порождающие такие особенности, как экономические, санитарно-гигиенические, информационно-коммуникативные, технологические.

Второй блок – это система функций по управлению процессами освоения и смены профессиональной деятельности будущего журналиста в контексте универсализации журналистики и обеспечение профессионального самоопределения и самосовершенствования субъекта – будущего журналиста. К основным относятся функции информирования, практиконаправленного образования, самоактуализации, идентификации и т. д.

Третий блок – это блок, отражающий ситуации развития профессии, выполняющий своего рода сигнальную задачу, сообщающий о состоянии профессиональной деятельности и перспективах ее дальнейшего развития для будущего журналиста. Сигнальная задача решается при помощи организации постоянного мониторинга системы журналистской деятельности, широкого представления особенностей и специфики демассификации и индивидуализации процесса создания и потребления информации, медиа-проектирования.

Резюме. Исходя из проведенного анализа, можно сделать следующие выводы:

1. В условиях компетентностно ориентированного подхода в образовании для решения проблемы профессиональной мобильности будущего журналиста необходимо

создание специальной системы поддержки и развития его готовности к профессиональной мобильности, представляющей собой инвариантную модель подготовки личности к профессиональной деятельности.

2. Рассматривая профессиональную мобильность будущего журналиста как интегративное качество личности, которое необходимо формировать в процессе обучения, важно учитывать факторы данного процесса, включающие ориентацию будущих журналистов на деятельность в области публичных коммуникаций, представленных на данном этапе в форме разветвленной, мозаичной, подвижной и непрерывно меняющейся совокупности деятельности, степень профессионального самоопределения будущего журналиста, готовность к освоению новых форм и методов журналистского труда.

3. Обеспечение профессиональной мобильности будущего журналиста не может быть эффективным без создания системы, в основе которой механизмы регуляции профессионального самоопределения, опирающиеся на систему регуляторов профессионального поведения, систему функций профессиональной деятельности и ситуации развития профессии.

4. Система обеспечения профессиональной мобильности будущего журналиста включает в себя три блока: регулятивный (стимулирование выбора и освоения того или иного вида профессиональной деятельности будущим журналистом), функциональный (управление процессами освоения и смены видов деятельности), сигнальный (формирование перспектив развития будущего журналиста в контексте его профессиональной мобильности).

ЛИТЕРАТУРА

1. Дорошук, Е. С. Системно-целевая индивидуализация обучения студентов-журналистов культуре творческой деятельности / Е. С. Дорошук. – Казань : Казанский гос. ун-т, 2009. – 258 с.
2. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – М. : Педагогика, 1995. – 456 с.
3. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 304 с.
4. Салов, Ю. И. Психолого-педагогическая антропология / Ю. И. Салов, Ю. С. Тюнников. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 256 с.
5. Хасанова, Г. Б. Антропология / Г. Б. Хасанова. – М. : КНОРУС, 2007. – 232 с.

УДК: 796.012:572

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ У ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ

FORMING MOTIVATION FOR PHYSICAL TRAINING AT ADULT POPULATION

Г. Л. Драндров¹, В. А. Бурцев¹, М. Н. Кудяшев²

G. L. Drandrov¹, V. A. Burtsev¹, M. N. Kudyashov²

¹ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары

²Набережночелнинский филиал ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная академия
физической культуры, спорта и туризма», г. Набережные Челны

Аннотация. В статье приведены внутренние мотивы занятия физической культурой: двигательная активность, сохранение и укрепление здоровья, общение, физкультурное образование, телесная привлекательность, физическая подготовленность, профессиональная работоспособность. Рассматриваются психологические механизмы их возникновения, развития и функционирования, раскрываются и научно обосновываются основные педагогические условия их формирования.

Abstract. The article deals with inner motives for engaging in physical training activities: motion activity, health maintenance and improvement, socializing, physical education, body attractiveness, physical fitness, professional working ability. The authors consider psychological mechanisms for their forming, developing and functioning, reveal and substantiate the basic pedagogical conditions for their forming.

Ключевые слова: потребности, мотивы, цели, мотивация, психологические механизмы, установка, физическая культура, педагогические условия.

Keywords: needs, motives, objectives, motivation, psychological mechanisms, aim, physical culture, pedagogical conditions.

Актуальность исследуемой проблемы. Существенным фактором, определяющим состояние здоровья населения, является поддержание оптимальной физической активности в течение всей жизни каждого гражданина. Поэтому привлечение широких масс населения к занятиям физической культурой являются бесспорным доказательством жизнеспособности и духовной силы любой нации.

В развитых странах физическими упражнениями постоянно занимаются до 40–50 % населения, в Российской Федерации – только около 11 %. С учетом этого в последнее время нашим государством на всех уровнях управления уделяется повышенное внимание привлечению взрослого населения к регулярным занятиям физической культурой.

В принятой Правительством РФ Концепции федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы» акцент сделан на развитии массовой физической культуры и спорта в образовательных учреждениях и по месту жительства граждан [3]. Наряду с этим поставлена задача постоянного наблюдения за степенью удовлетворенности населения действиями государства в области физической культуры и за изменением количества граждан, систематически занимающихся физической культурой и спортом.

Решение задачи вовлечения взрослого населения в систематические занятия физическими упражнениями предполагает проведение целенаправленной работы по формированию мотивации, побуждающей и направляющей к этому виду деятельности.

Формирование мотивации к занятиям физической культурой и спортом было предметом многих психолого-педагогических исследований. Теоретический анализ этих работ показывает, что в настоящее время выделены и систематизированы основные мотивы физкультурной деятельности, раскрыты психологические механизмы их возникновения и развития, особенности их функционирования в структуре мотивации в сочетании с действием внешних ситуативных факторов.

В ряде работ рассматриваются педагогические условия формирования мотивации к занятиям физической культурой в системе общего физкультурного образования. В меньшей степени изучены вопросы ее формирования у взрослого населения после завершения обучения в образовательных учреждениях. Исследователи при выделении педагогических условий не всегда уделяют внимание их психологическому обоснованию или вовсе не затрагивают психологические аспекты этой проблемы.

В целом можно заключить, что в теории и практике физического воспитания накоплен богатый материал по формированию мотивации к занятиям физической культурой. С другой стороны, недостаточная теоретическая обоснованность сформулированных авторами методических рекомендаций, относительная их противоречивость, недостаточная целостность и системность их представления требуют дополнительных исследований проблемы формирования мотивации к занятиям физической культурой.

Цель нашего исследования заключалась в разработке и научном обосновании педагогического обеспечения формирования мотивации к занятиям физической культурой.

Материал и методика исследований. Для достижения этой цели нами был использован комплекс теоретических методов (анализ научно-методической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования), проведены анализ и обобщение психолого-педагогической литературы о содержании мотивов занятия физической культурой, психологических механизмах возникновения и развития мотивов, роли мотивов и внешних ситуативных факторов в возникновении, развитии и функционировании мотивации, о рекомендуемых исследователями педагогических условиях ее формирования.

Результаты исследований и их обсуждение. Нами на основе представленных в литературе подходов к выделению и систематизации потребностей и мотивов [1], [2], [4], [7] и др. были выделены следующие группы *внутренних мотивов занятия физической культурой*:

- двигательная активность;
- сохранение и укрепление здоровья;
- общение;

- физкультурное образование;
- телесная привлекательность и физическая подготовленность;
- профессиональная работоспособность.

Эти мотивы отражают состояние динамического равновесия человека на всех уровнях его существования (физиологических систем, индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности). Поэтому мы считаем, что они являются необходимыми и достаточными элементами мотивационной сферы человека, побуждающей и направляющей его к занятиям физической культурой, придающей этой деятельности личностный смысл. Все выделяемые другими исследователями мотивы занятия физической культурой можно так или иначе отнести к одной из выделенных нами групп.

При выделении и обосновании педагогических условий возникновения мотивов занятия физической культурой мы ориентировались на механизм формирования установки, предложенный Д. Н. Узнадзе [6].

Известно, что необходимым условием формирования установки выступает переживание человеком потребности как психического состояния нужды в чем-либо. Если нет нужды, то нет и активности.

Поэтому при формировании мотивации к занятиям физической культурой нужно учитывать, что действенность каждого мотива зависит от степени нарушения динамического равновесия на отдельных качественно различающихся уровнях взаимодействия человека со средой и самим собой, другими словами, от «нужды» человека в восстановлении равновесия.

В связи с этим не следует ожидать, что человек, занимающийся физическим трудом, будет заниматься физической культурой для удовлетворения потребности в двигательной активности. Скорее он будет валяться на диване и смотреть телевизор, чем заниматься в тренажерном зале. А если будет заниматься физическими упражнениями, то совсем по другой причине. Точно так же по другим причинам, а не по причинам, связанным с отношением к своему здоровью, будет заниматься физической культурой и абсолютно здоровый человек.

Переживание нужды побуждает к активности. Совсем не обязательным является то, что переживаемая потребность будет удовлетворена с помощью физических упражнений. Потребность в общении можно удовлетворить в различных ситуациях, а не только в процессе совместных занятий в фитнес-клубе. Потребность во внешнем самоутверждении можно удовлетворить повышением телесной привлекательности путем косметической операции, а не только через занятия физическими упражнениями.

Поэтому для формирования установки на удовлетворение той или иной потребности, связанной с одной из выделенных нами выше групп мотивов занятия физической культурой через занятие физическими упражнениями, необходимо, во-первых, указать способ удовлетворения потребности, во-вторых, создать условия для ее удовлетворения, другими словами, сформировать когнитивный и поведенческий компоненты установки.

Переживание чувства удовлетворения завершает цикл формирования установки, которая становится единицей приобретенного человеком жизненного опыта занятия физической культурой.

С учетом вышеизложенного можно заключить, что формирование установки на удовлетворение значимой для человека в данный момент времени потребности через занятие физическими упражнениями предполагает:

- знание и понимание значимости упражнений для удовлетворения потребности, связанной с формируемым мотивом. Это положение является теоретической основой дидактического принципа сознательности и активности;

- владение способом выполнения упражнений на уровне знаний, умений и навыков;
- переживание чувства удовлетворения от процесса и результатов занятий физическими упражнениями.

Х. Хекхаузен на основе многолетних исследований установил, что люди различаются по индивидуальным проявлениям мотивов (характеру, силе), что существуют различные иерархии мотивов у разных людей. Он подчеркивает, что поведение человека в определенный момент мотивируется не любыми или всеми возможными мотивами, а самым высоким мотивом в иерархии, т. е. самым сильным [7]. Поэтому формирование мотивов нужно начинать с создания условий для удовлетворения доминирующей у данного человека в данный момент времени потребности, которая обуславливает действенность, побудительную силу соответствующего мотива.

Мотивы рассматриваются в психологической литературе как внутренние субъективные факторы возникновения, развития и функционирования мотивации поведения и деятельности личности. В качестве внешних объективных факторов мотивации выступают конкретные исторические условия жизни человека.

В частности, С. Л. Рубинштейн при определении мотивации исходит из положения о единстве ее динамической и содержательной сторон. Он писал: «Мотивация – это через психику реализующаяся детерминация. Мотивация – это опосредованная процессом ее отражения субъективная детерминация поведения человека в мире. Через свою мотивацию человек вплетен в контекст действительности» [5].

Х. Хекхаузен рассматривает мотив как «личностную диспозицию», мотивацию – «ситуативную диспозицию» [7]. Он отмечает, что при изучении причин поведения человека невозможно полностью разграничить личностные и ситуационные факторы. Действующий субъект без ситуации столь же немислим, как и ситуация без субъекта. Взаимодействие личности с ситуацией следует рассматривать как процесс взаимовлияния личности на ситуацию и ситуации на личность. Действия субъекта влияют на ситуационные переменные, которые меняют личностные переменные (свойства, состояния). В результате возникает циклический процесс непрерывного взаимодействия и преобразования, в котором субъект, деятельность и ситуация обуславливают друг друга.

D. Magnusson, M. S. Endler сформулировали следующие положения, характеризующие взаимодействие личности и ситуации:

1. Актуальное поведение есть функция непрерывного многонаправленного процесса взаимодействия или обратная сторона связи между индивидом и ситуациями, в которые он включен.

2. В этом процессе инициатором является индивид, выступающий активным деятелем, преследуя свои цели.

3. На личностной стороне взаимодействия существенными причинами поведения оказываются когнитивные и мотивационные факторы.

4. На стороне ситуации решающей причиной становится то психологическое знание, которое ситуация имеет для индивида [8].

С учетом представленных выше положений о психологических механизмах влияния мотивов и ситуаций на формирование мотивации акценты в формировании мотивации к занятиям физической культурой должны быть сосредоточены на создании психологически значимых для действующей личности ситуаций физкультурной деятельности.

Это обусловлено тем, что мотивация, с одной стороны, зависит от мотивов, которые являются устойчивыми психологическими образованиями, с другой – от познаваемых и оцениваемых человеком ситуативных факторов деятельности. Ситуативные факторы, в отличие от мотивов, являются контролируемыми и управляемыми. Педагогически оправданное воздействие на эти факторы формирует мотивацию, которая через процесс и результаты побуждаемой и направляемой ею деятельности приводит к соответствующим изменениям мотивов занятия физической культурой.

Удовлетворение потребностей, связанных с процессуальной стороной занятий физическими упражнениями – потребностей в двигательной активности и потребностей в общении – наступает уже в процессе или сразу после завершения деятельности. Поэтому с первых занятий физической культурой следует уделять повышенное внимание созданию ситуаций, включающих необходимые и достаточные условия для их удовлетворения.

К наиболее значимым условиям, на которые следует обратить внимание в *процессе* организации занятий физической культурой, можно отнести:

- разнообразие физических упражнений и условий их выполнения. Известно, что новизна вызывает интерес (в соответствии с механизмом ориентировочно-исследовательского рефлекса), новизна побуждает к проявлению творчества в поведении и деятельности;
- доступность физических упражнений (психологическая и биодинамическая). Формирование мотивации происходит на основе соотнесения человеком своих способностей с особенностями конкретной деятельности. При этом слишком легкие или слишком трудные физические упражнения не вызывают интереса. В первом случае достигаемые результаты малозначимы, во втором – недостижимы.

При регулировании *межличностных отношений* следует обращать внимание на создание благоприятного психологического климата, что предполагает:

- формирование социальной среды для творческого раскрытия и развития творческой индивидуальности каждым членом группы. Возможность «увидеть других», «показать себя», «увидеть себя глазами других» в процессе общения, опосредующего занятия физическими упражнениями, усиливает удовлетворенность членов группы межличностными отношениями;
- создание и предъявление творческих заданий, требующих объединения усилий 2–5 человек для их выполнения. Формирование этих групп с учетом личностных качеств занимающихся, обуславливающих ценностно-ориентационное единство ее членов. Взаимопознание и взаимораскрытие в процессе совместной деятельности с новыми людьми способствуют расширению сферы межличностных отношений, их развитию и упрочению, перерастанию в отдельных случаях в отношения дружбы;
- знание тренером-преподавателем личностных качеств членов группы. Это позволит ему лучше понимать поведение и деятельность занимающихся, быть понимаемым ими, повысить удовлетворенность занимающихся отношениями с тренером-преподавателем;
- субъект-субъектный характер отношений тренера-преподавателя и занимающихся.

Известно, что каждый субъект связан с окружающим миром через информационные процессы, но не все эти связи являются значимыми для индивида, имеют для него смысл и выступают в качестве мотивации. Такую характеристику они имеют тогда, когда касаются потребностей субъекта, предмета удовлетворения их и его возможностей.

Мотивация поведения также невозможна вне пределов эмоциональной сферы. Эмоции ориентируют человека, указывая на значимость окружающего для человека, что, в свою очередь, обуславливает допустимый уровень функционально-энергетических затрат, необходимых для реализации побуждений.

Положительные эмоциональные переживания от удовлетворения потребностей, связанных с результатами занятий физической культурой (здоровье, внешнее самоутверждение через повышение телесной привлекательности и физической подготовленности, повышение профессиональной работоспособности) возникают после того, как человек узнает об этих результатах.

Чем отдаленнее во времени момент получения этого знания о результатах занятий физическими упражнениями, тем менее действенными являются результативные мотивы. Для повышения степени их влияния на мотивацию к занятиям физической культурой необходимо сокращать этот временной разрыв. Это предполагает:

- формулирование перспективы рубежных, промежуточных и оперативных целей в количественно измеряемых параметрах лично значимых результатов;
- создание условий для достижения оперативных целей в рамках одного-двух занятий;
- оперативное информирование об оперативных результатах;
- коррекцию системы целей с учетом достигаемых результатов.

Резюме. К внутренним мотивам занятия физической культурой относятся: двигательная активность, сохранение и укрепление здоровья, общение, физкультурное образование, телесная привлекательность и физическая подготовленность, профессиональная работоспособность.

Психологическим механизмом формирования мотивов занятия физической культурой выступает механизм формирования установки, включающий: 1) острое переживание человеком потребности, связанной с формируемым мотивом; 2) знание и понимание значимости упражнений для удовлетворения этой потребности; 3) владение способом выполнения упражнений на уровне знаний, умений и навыков; 4) переживание чувства удовлетворения от процесса и результатов занятий физическими упражнениями.

Психологическим механизмом формирования мотивации к занятиям физической культурой выступает взаимодействие мотивов с условиями ситуации в процессе выполнения физических упражнений. Ситуативные факторы, в отличие от мотивов, являются контролируемыми и управляемыми. Педагогическое воздействие на эти факторы формирует мотивацию, которая через процесс и результаты побуждаемой и направляемой ею деятельности приводит к соответствующим изменениям мотивов занятия физической культурой.

К наиболее значимым педагогическим условиям формирования процессуальных мотивов занятия физической культурой относятся:

- разнообразие физических упражнений и условий их выполнения;
- доступность физических упражнений (психологическая и биодинамическая);

- формирование социальной среды для развития творческой индивидуальности каждым членом группы;
- создание и предъявление творческих заданий, требующих объединения усилий 2–5 человек для их выполнения;

- знание преподавателем личностных качеств членов группы;
- субъект-субъектный характер отношений преподавателя и занимающихся.

Основными педагогическими условиями формирования результативных мотивов занятия физической культурой являются:

- формулирование перспективы системы целей в количественно измеряемых параметрах личностно значимых результатов;
- создание условий для достижения оперативных целей;
- оперативное информирование о достигаемых результатах;
- коррекция системы целей с учетом достигаемых результатов.

Выделенные в процессе исследования педагогические условия составляют научно обоснованное педагогическое обеспечение процесса формирования мотивов занятия физической культурой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Драндров, Г. Л. Формирование спортивной мотивации у волейболистов 15–16 лет / Г. Л. Драндров, Е. Б. Кузьмин. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 122 с.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 508 с.
3. Концепция федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы» // Собрание законодательства РФ. – 2006. – № 3. – С. 304.
4. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 108–117.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 365 с.
6. Узнадзе, Д. Н. Психологические проблемы мотивации поведения человека / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1969. – 213 с.
7. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 407 с.
8. Magnusson, D. Persona lily at the Crosroads: Current Isses in Interaktional Psychology. Hullstale / D. Magnusson, M. S. Endler. – N.Y., 1977. – P. 76.

УДК 159.922.4

**РОЛЬ ПРАВОСЛАВНОЙ ТРАДИЦИИ
В ДУХОВНОМ СТАНОВЛЕНИИ ЧЕЛОВЕКА**

**ORTHODOX TRADITION AND ITS ROLE
IN SPIRITUAL DEVELOPMENT OF HUMAN**

Г. С. Дулина

G. S. Dulina

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова»,
г. Чебоксары*

Аннотация. Исследуется влияние религиозного образования на формирование духовно-нравственных ценностей молодежи, выявляются закономерности формирования психологии религии в молодежной среде различных социальных групп. Психология православного религиозного образования рассматривается как фактор улучшения духовно-нравственной жизни молодого поколения.

Abstract. The influence of religious education on development of spiritual and moral value orientations of young people is studied, the regularities of development of religious psychology among young people of different social groups are revealed. The psychology of Orthodox religious education is considered to be the factor for the improvement of spiritual and moral life of the young generation.

Ключевые слова: православие, религия, образование, духовность, нравственность, христианство, поколение, молодежь, деятельность.

Keywords: Orthodox Christianity, religion, education, spirituality, morality, Christianity, generation, youth, activity.

Актуальность исследуемой проблемы. Православный подход к решению проблемы образования и воспитания молодого поколения предполагает следование религиозным духовно-нравственным представлениям о человеке и духовное осмысление жизненных явлений. Особенно актуально на сегодняшний день обращение к опыту православной психологии и педагогики, так как общество и государство нуждаются в образовательных психолого-педагогических моделях, которые обеспечивают духовно-нравственные компоненты в содержании образования.

В современной системе образования отсутствует теоретическое обоснование процесса духовно-нравственного становления личности как единого, непрерывно совершающегося в различных сферах жизнедеятельности. Современные исследования позволяют утверждать, что основой духовно-нравственного становления личности являются религиозные воззрения народа, а основными базисными элементами этой системы – семья, Церковь и школа. Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образова-

нии» ориентирует и вузовскую науку на исследование духовных традиций отечественного образования, уклада жизни и форм национального опыта. В этих сферах сложно переплетены государственные, народные, национальные и религиозные традиции.

Целью данной статьи является определение места православной традиции в общей структуре современного образования как духовно-нравственного становления современной молодежи.

Материал и методика исследований. Для достижения указанной цели применялся комплекс теоретических методов исследования, включающий анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы, методы теоретического анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации. Материалом исследования послужили труды ученых, посвященные изучению православной традиции и ее роли в духовном становлении человека.

Результаты исследований и их обсуждение. Возвращение к духовно-нравственным традициям в российском образовании способствует восстановлению утраченной полноты духовности в сфере педагогики и психологии.

Опыт теоретического и практического осмысления духовно-нравственного становления личности был сохранен Православной Церковью в Священном Писании, творениях святых отцов и учителей Церкви, работах православных педагогов, трудах православных богословов и мыслителей и практической деятельности подвижников благочестия, видевших в педагогической деятельности свое предназначение (К. Д. Ушинский, С. А. Рачинский, Н. И. Ильминский, П. Ф. Каптеров, барон Корф, епископ Феофан, архиепископ Амвросий, К. П. Победоносцев, А. Ф. Лосев, В. В. Зеньковский, Г. В. Флоровский, И. В. Киреевский, Н. А. Бердяев и др.) [6].

Понятия нравственности и духовности, морали и этики зависят от научного толкования и исторического периода их изучения. В «Толковом словаре современного русского языка» понятие «духовность» определяется как нематериальное, божественное начало в жизни и в человеке; внутренний мир человека в противоположность физическому, телесному. Понятие «религия» происходит от латинского «*religare*», что означает «связывать, соединять, объединять» [7, 67].

Духовная сфера личности, ее духовный потенциал формируются под влиянием таких составляющих, как нравственность, мораль, этика. Значения близких по смыслу слов «нравственность», «мораль», «этика», возникших в трех разных языках, раскрываются на основе анализа их происхождения.

Термин «этика» происходит от греч. *ethos* – нрав, характер, обычай. Его ввел Аристотель, назвав «этическими» добродетели или достоинства человека, проявляющиеся в его поведении, – такие качества, как мужество, благоразумие, честность, а «этикой» – науку об этих качествах.

Термин «мораль» – латинского происхождения, образован от лат. *mos* (множ. число *mores*), что означает то же, что *ethos* в греческом, – нрав, обычай. Следуя примеру Аристотеля, Цицерон образовал от него слова *moralis* – моральный и *moralitas* – мораль, ставшие латинским эквивалентом греческих слов «этический» и «этика» [11]. Философский энциклопедический словарь дает следующее определение морали: «*Мораль* (лат. *moralis* – нравственный) – нравственность, один из основных способов нормативной регуляции действий человека в обществе; особая форма общественного сознания и вид общественных отношений; предмет специального изучения этики» [8, 79].

«Нравственность» – русское слово, образованное от корня «нрав», употребляется наряду со словами «этика» и «мораль» как их синоним. В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова читаем: «*Нравственность* – это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения» [3].

Нравственное поведение определяется сознательным выбором тех или иных действий. Нравственным считается такой человек, для которого нормы, правила и требования морали выступают как его собственные взгляды и убеждения, как привычные формы поведения. К основным критериям нравственности человека можно отнести его убеждения, моральные принципы, ценностные ориентации, поступки по отношению к близким и незнакомым людям. Религиозное понимание нравственности проявляется в переживании человеком непосредственной связи с божественным началом (согласно Библии, дух наряду с душой и телом составляет природу человека). Как религиозный феномен духовность раскрывается в христианском мировоззрении [5, 31].

Нравственные и православные интересы требуют рассмотрения человека как уникальной личности во всей ее целостности. Такой подход невозможно осуществить в рамках рационализма, он возможен только после признания прав веры в сфере разума. Православные традиции и религия являются сохраняющим фактором духовной жизни общества, составляют основу и стержень культуры и сберегают общественное культурное наследие, предохраняют человека и человечество от деградации, от нравственной гибели. Православие, православная педагогика и психология способствуют развитию личности в духовном мире, укреплению нравственности, формированию духовных ценностей и самооценки, что является процессом самосовершенствования подрастающего поколения [2, 16].

С учетом большой роли Русской православной церкви в процессе историко-культурного развития и становления духовно-нравственного потенциала у молодого поколения в течение последних лет строится и развивается сотрудничество образования и науки с епархиальным управлением. Сегодня православие признается неотъемлемой частью духовной культуры России, воздействует на образование. Православные же традиции оказывают влияние и на культурно-нравственное воспитание в семье, где на первый план выступает формирование моральных ценностей: любви, уважения, доброты, порядочности, честности, справедливости.

Одной из важнейших функций православного образования является *мировоззренческая*. Религиозное, православное сознание позволяет человеку на мировоззренческом уровне разрешать противоречия реального мира, его организации в сознании, в результате чего вырабатывается определенная картина мира, ценности, идеалы, нормы, что составляет основные компоненты мировоззрения, то есть совокупность взглядов, оценок, норм и установок, определяющих отношение человека к миру и выступающих в качестве ориентиров и регуляторов его поведения.

Православие формирует у человека особое отношение к природной и социальной среде, к окружающему миру, к православным представлениям, что делает человеческую жизнь осмысленной, наполняет ее важнейшими компонентами значений его духовного становления. В православной традиции речь идет о духовном образовании истинных знаний человека по мере подготовленности его к получению этих знаний, что и составляет его личностный рост [1].

Процесс духовного становления личности наблюдается в сфере социальной жизни человека на трех уровнях, связанных между собой вертикальной связью, – личных основах бытия человека: это нравственность, благочестие и благоговение, что является совокупностью общих принципов и норм поведения людей по отношению друг к другу в обществе. Эти принципы и нормы регулируют чувства, желания и поведение человека в соответствии с моральными принципами определенного мировоззрения, являясь при этом не религиозным, а социальным актом, т. е. нравственным может быть и нерелигиозный человек. Нравственные законы регламентируют поведение человека только в рамках земной жизни, ставят человека перед лицом общества, в котором он живет [4].

Резюме. Проведенное теоретическое исследование, изучение степени разработанности проблемы позволяют сделать определенные выводы.

Мы находимся в начале пути перерождения душевного строя человека. Реальностью нашего положения является наличие двух систем образования – государственной светской и церковной православной. Исходя из этой реальности, в основе православного подхода к обучению лежит понимание того, что знания не берутся, а обретаются в ходе обучения, когда процесс обучения направлен на готовность человека осознать, понять и вместить Богом данные знания [9].

Каждый человек, приходя в этот мир, хранит в себе тайну личной жизни и особое призвание – внести в поток бытия свою неповторимость. Это присуще только человеку и даровано его природе как данность и как задание, которое без участия самого человека не может быть исполнено. Человек стремится не только к развитию, но и к духовному становлению. Особенности жизни человека в том, что он не единожды переживает процесс рождения. Он в процессе жизни возрождается и перерождается, становится другим, новым [10].

Современная ситуация требует знания традиционных основ бытия народа, общества и государства, религиозных основ бытия и культуры. Семья не в состоянии справиться с задачей сохранения и передачи этих основ. Поэтому традиционные воззрения необходимо изучать в рамках существующей системы образования: религиозные христианские представления о творении мира и человека, об иерархическом устройстве мира, о грехе и покаянии, о совести и стыде, о сохранении чистоты и целомудрия, о смирении и послушании как высших человеческих добродетелях. Светское образование должно освещать, а значит, просвещать человека, позволяя ему не только иметь знания, опыт, эрудицию, но и духовно осмыслить суть изучаемых явлений.

Воспитание гражданина связано с духовно-нравственными основами жизни человека, воспитания любви к малой Родине, к Отечеству, к своей армии. Содержание образования должно опираться на российскую национальную идею, которую для наших современных условий президент РАО Н. Д. Никандров сформулировал как триаду «Православие, патриотизм, народность».

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеньковский, В. В. Основы христианской философии / В. В. Зеньковский. – М. : Изд-во «Канон», 1996. – 557 с.
2. Зеньковский, В. В. Педагогика / В. В. Зеньковский. – М. : Православный Свято-Тихоновский богословский институт, 1996. – 154 с.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 2-е изд. – М. : Изд-во «Азъ», 2002. – 568 с.

4. *Петракова, Т. И.* Духовные основы нравственного воспитания / Т. И. Петракова. – М. : Изд-во «Импэто», 2004. – 82 с.
5. *Писманик, М. Г.* Религия в истории и культуре / М. Г. Писманик. – М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 430 с.
6. *Протоиерей Евгений Шестун.* Православная педагогика : учебное пособие / Протоиерей Евгений Шестун. – 2-е изд. – М. : Про-Пресс, 2002. – 576 с.
7. *Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия* / под ред. Г. Н. Скляревской. – М. : Астрель : АСТ, 2005. – 944 с.
8. *Философский энциклопедический словарь* / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М., 1983. – 840 с.
9. *Флоровский, Г. В.* Пути русского богословия / Г. В. Флоровский. – Вильнюс : Правосл. епарх. упр., 1991. – 431 с.
10. *Шадриков, В. Д.* Происхождение человечности : учебное пособие для вузов / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2001. – 296 с.
11. *Этика.* Энциклопедический словарь / под ред. Р. Г. Апресяна и А. А. Гусейнова. – М. : Гардарики, 2001. – 671 с.

УДК 159.922.4

**ЦЕННОСТНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ
В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА**

**VALUE PRIORITIES OF STUDENT YOUTH IN CONDITIONS
OF DEVELOPMENT OF CIVIL SOCIETY**

Г. С. Дулина, А. Н. Захарова

G. S. Dulina, A. N. Zakharova

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова»,
г. Чебоксары*

Аннотация. В статье рассматривается проблема гражданского воспитания в условиях российского образовательного пространства. На основе эмпирического исследования анализируется система приоритетов студенческой молодежи в политической и идеологической сфере, роль в ней нравственно-патриотических и экономических ценностей.

Abstract. The article discusses the problem of civic education in the context of current educational space in Russia. The system of priorities of students in the political and ideological sphere and the role of moral-patriotic and economic values are analyzed on the basis of the empirical study results.

Ключевые слова: *гражданственность, гражданская активность, гражданское воспитание, патриотизм, нравственные, экономические и духовные ценности, российское образовательное пространство.*

Keywords: *citizenship, civic activity, civic education, patriotism, moral, economic and spiritual values, Russian educational space.*

Актуальность исследуемой проблемы. В ежегодном Послании Федеральному собранию Президент РФ В. В. Путин отметил: «В Конституции общенародная ответственность за Родину перед нынешними и будущими поколениями провозглашается как фундаментальный принцип российской государственности. Именно в гражданской ответственности, в патриотизме вижу консолидирующую базу нашей политики» [5]. В выступлении было подчеркнуто, что в настоящее время в российском обществе идет становление гражданской активности; граждане России начинают соотносить свою собственную жизнь, свою работу с заботами об окружающих, с устремлениями всего народа и интересами государства.

Проблема гражданского воспитания в настоящее время чрезвычайно актуальна для российского образования. Образовательные учреждения, помимо обучающей функции, должны выполнять и воспитательную функцию, формируя активного и полезного для общества гражданина. Для будущего страны важно не только то, насколько профессионально-компетентными будут специалисты, но и какими будут их ценностные приоритеты, гражданская и духовно-нравственная позиция. Образовательные учреждения должны быть ориентированы на создание условий для становления гражданственности в образовательном пространстве.

Таким образом, актуальность рассматриваемой темы обусловлена возросшей значимостью становления в России гражданского общества, являющегося фундаментом свободы личности, удовлетворения ее интересов и потребностей. Особый интерес исследователей к проблемам формирования гражданственности, гражданской активности определяется также сложностью и противоречивостью современной социально-политической и социально-экономической ситуации, в которой происходит становление российской молодежи. Современные исследователи проблем образования и воспитания отмечают, что сегодня гражданский облик учащихся во многом весьма противоречив. Многие ученые в настоящее время указывают на снижение социальной и гражданской активности молодежи, происходящий кризис и разрушение ценностных приоритетов, традиционно присущих населению России. Наблюдается глубокое противоречие, вызванное несоответствием новых социально-политических и социально-экономических требований российского общества качеств личности молодежи, формируемым социальными и образовательными институтами.

Материал и методика исследований. В исследовании применялись следующие методы: анализ научных источников, анкетирование, методы описательной статистики.

Для изучения мировоззрения, личностных установок, общественно-государственной направленности респондентов была использована методика определения ценностей и антиценностей личности [1].

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ научных источников показал, что феномен гражданского общества рассматривается как тип социальной интеграции на основе солидарности независимых личностей, связанных коллективными обязательствами с другими индивидами, как особое пространство бытования гражданских добродетелей – доверия, уважения к другому индивиду, равенства, справедливости, лежащих в основе норм социальных взаимодействий, как гражданские практики, в которых реализуется обеспеченная правовой санкцией государства публичная роль гражданина – гражданская активность [4].

Гражданская активность – это особое личностное качество, которое в своей целостности, обусловленной системными связями содержательных и сущностных характеристик, включает все показатели гражданственности, гражданской позиции, определяемые особенностями социальной природы человека, формируемого в просоциальной деятельности. Гражданская активность во многом определяет отношение человека к себе, к другим людям, обществу и государству [6].

Для данного исследования особый интерес представляет то, что в процессе развития гражданской активности образование компонентов «гражданская активность – гражданская пассивность» выступает целостным системным образованием, сохраняющим свою интегративность при существенных возрастных, социокультурных и типологических изменениях качественных и количественных характеристик, составляющих это образование компонентов [6].

Важнейшей в психолого-педагогической деятельности по организации гражданского воспитания является организация целенаправленного взаимодействия молодежи с окружающей социальной средой и социальной действительностью. Процесс гражданского воспитания предполагает в качестве ценностных приоритетов достижение на личностном уровне реальных образцов одобряемого обществом поведения, духовно-нравственных норм, толерантности в межэтнических, межконфессиональных, межличностных отношениях.

Учеными подчеркивается, что гражданское образование принципиально отличается от процесса политического воспитания: если последнее осуществляется при любом политическом режиме, то реализация целей гражданского образования оказывается ограниченной, а чаще всего вообще невозможной в условиях авторитаризма и тоталитаризма. Основная цель гражданского образования заключается в формировании гражданственности как интегративного качества личности, заключающего в себе внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к Родине, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоническое проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения. При этом представления о содержательной стороне гражданственности могут наполняться и иным содержанием и варьироваться по ходу развития государства и общества [7].

В данной работе мы опираемся на определение гражданственности как многозначного, исторически и социокультурно обусловленного, развивающегося личностного качества, в основе которого лежит определенная система гражданских отношений к государству, обществу, другим людям, к себе как гражданину, к гражданским правам и обязанностям, а также направленность как совокупность доминирующих отношений [2].

В качестве основных параметров гражданственности личности А. М. Князевым [3] выделяются:

- признание и принятие существующих гражданских норм и ценностей (символов, долга, обязанностей, верности слову, порядочности, преданности социальным институтам, саморукводства социальными принципами в поведении и отношениях, законопослушания);
- проявление в поведении и жизнедеятельности личности гражданских качеств, наличие переживаний, чувств в связи с гражданскими интересами;
- наличие устойчивой гражданской позиции;
- устойчивая мотивация реализовывать гражданские права и выполнять гражданские обязанности, занимать активную гражданскую позицию;
- способность влиять своими действиями на достижение разумного баланса интересов общества и государства;
- сформированная система отношений личности к гражданскому обществу и государству, гражданской символике и государственной власти.

Таким образом, анализ научных источников позволил выявить в структуре гражданственности существенную роль таких ценностных приоритетов, как свобода, равенство, уважение к государственной власти, патриотизм, стремление к миру, долг, порядочность, справедливость, дисциплинированность, чувство собственного достоинства, а также ряда других, проявляющихся в отношении к государству, обществу, другим людям, к себе как гражданину.

Цель нашего исследования – изучение особенностей ценностных приоритетов студенческой молодежи с разной степенью гражданской активности.

Нами была использована методика, разработанная в рамках комплексного междисциплинарного исследования в проекте «Томская инициатива», проведенного в 2001 г. для получения более полной картины всех ценностных предпочтений россиян на данном историческом этапе. На основе глубокого изучения научной и публицистической литературы, посвященной ценностям России и российского общества, авторами проекта был сформирован список из 39 базовых ценностей и 29 антиценностей. Под базовыми ценно-

стями понимаются основные жизненные смыслы, которыми индивиды, включенные в различные формы социальной активности, руководствуются в своей повседневной жизни, смыслы, которые в значительной степени определяют отношение индивидов к окружающей их действительности и детерминируют основные модели социального поведения. Антиценности включают все то, что наиболее неприемлемо, отвергаемо, раздражает или угрожает, что осуждается обществом и культурой [1].

Наше внимание данная методика привлекла тем, что в ней отражен широкий спектр ценностей, значимых как для личности, так и для общества, индивидуальных и общественно значимых, духовных, нравственных и экономических, прагматических, находящихся выражение в системе гражданских отношений к государству, обществу, другим людям, к себе как гражданину.

В исследовании, проведенном нами на базе Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, приняли участие 290 студентов в возрасте от 18 до 23 лет.

Респондентам предлагалось выбрать из списка положительных базовых ценностей сначала ценности, наиболее значимые *лично для себя*, а затем наиболее важные *для страны*.

Исследование позволило выявить, что наиболее значимыми *лично для себя* для большинства респондентов (выбрали более чем 50 % студентов) являются такие ценности, как здоровье, любовь, семья, дружба, образование, успех, уважение к родителям, безопасность, достаток (*ценности здесь и далее указываются по убыванию*). Часть респондентов (от 30 до 50 %) отметили, что *лично для себя* значимыми считают независимость, доверие, мир, порядочность, справедливость, профессионализм. Менее всего значимыми (указали менее чем 10 %) являются равенство, долг, согласие, законность, надежда, убеждения, удовольствие, могущество, сотрудничество, известность.

Наиболее значимыми *для страны*, по мнению большинства респондентов (указали от 70 до 45 %), являются следующие ценности: безопасность, законность, мир, развитие, Родина, внимание к людям, могущество, стабильность. Меньшим количеством респондентов (в диапазоне от 40 до 20 %) были выбраны такие значимые *для страны* ценности, как образование, независимость, труд, власть, природа, сотрудничество, справедливость, достаток, профессионализм, равенство, свобода, успех. Наименее всего значимыми (практически полностью проигнорированы) *для страны* ценностями являются надежда, уважение к родителям, известность, смысл жизни, творчество, убеждения, удовольствие.

На следующем этапе – при изучении антиценностей – респондентам предлагались два задания: выбрать наиболее неприемлемые, отвергаемые, раздражающие *лично* респондента антиценности и выбрать антиценности, наиболее неприемлемые, отвергаемые, опасные *для страны*.

Наиболее неприемлемыми *лично для себя* для большинства респондентов являются такие антиценности, как наркомания и алкоголизм, война, беззаконие, безответственность, порабощение, жестокость, обман, агрессия, взяточничество, болезни, бедность, разврат, безработица, зависть, месть. Менее всего неприемлемыми являются (отметили менее чем 10 % респондентов) святотатство, неудача, вырождение, разобщенность.

Наиболее неприемлемыми *для страны*, по мнению большинства респондентов (от 78 до 35 %), являются следующие антиценности: безработица, беззаконие, наркомания и алкоголизм, взяточничество, война, бедность, обман, непрофессионализм, агрессия, разврат.

Незначимыми *для страны* в восприятии студентов являются следующие антиценности (отмечены менее чем 10 % респондентами): зависть, хамство, неудача, одиночество.

На следующем этапе исследования, используя разработанную на основе анализа научных источников анкету, мы выделили две группы респондентов: группу молодежи с более развитой гражданской активной позицией (первая группа) и группу более пассивной в этом отношении молодежи (вторая группа). Молодежь с более сформированной гражданской позицией регулярно принимала участие в мероприятиях по формированию и становлению гражданской активности, организованных государственными и образовательными учреждениями. Представители этой группы также отличались более высокой электоральной активностью. Так, в эту группу вошли сторонники демократического антифашистского движения «Наши».

В качестве наиболее значимых *для себя лично* ценностей представители обеих групп выбрали такие ценности, как любовь, семья, дружба. Среди наиболее значимых *для страны* ценностей все респонденты выделили безопасность, мир. Граждански активная молодежь выше ценит могущество, справедливость, независимость. Также для нее значимым фактором является личный успех. Представители же второй группы в качестве наиболее значимых *для страны* ценностей чаще указывали законность, развитие.

Общей отвергаемой антиценностью для каждой из выборок стали наркомания и алкоголизм.

Резюме. Были изучены особенности ценностных приоритетов граждански активных студентов и студентов, пассивных в проявлении гражданской позиции, в условиях образовательного пространства высшей школы. Исследована система приоритетов молодежи в политической и идеологической сфере, рассмотрена роль в ней нравственно-патриотических и экономических ценностей. В целом базовые ценности студенческой молодежи не противоречат традиционным ценностям российского общества. Выявлено, что для студенческой молодежи наиболее приоритетными являются такие ценности, как стабильность, сотрудничество, власть, законность, доверие, труд, милосердие, согласие, играющие большую роль во взаимодействии государства и общества и составляющие неотъемлемую часть в формировании гражданской позиции как в образовательном пространстве, так и в обществе. Таким образом, необходимо усилить психолого-педагогическую работу в образовательных учреждениях, ориентированную на гражданское воспитание молодежи, привлечение обучающихся к общественно-полезной деятельности, формирование у них духовно-нравственной культуры, гражданской активности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Базовые ценности россиян. Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы* / отв. ред. А. В. Рябов, Е. Ш. Курбангалеева. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2003. – 448 с.
2. *Князев, А. М.* Акмеолого-педагогическая концепция воспитания гражданственности в системе российского образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 19.00.13 / А. М. Князев. – М., 2008. – 25 с.
3. *Князев, А. М.* Гражданственность личности / А. М. Князев. – М.: Академия ФПС России, 2003. – 100 с.
4. *Патрушев, С. В.* Гражданская активность: институциональный подход. Перспективы исследования [Электронный ресурс] / С. В. Патрушев. – Режим доступа: http://www.civisbook.ru/files/File/Patrushev_2009_6.pdf.
5. *Послание* Федеральному собранию Президента РФ В. В. Путина, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://президент.рф/>
6. *Семенюк, Л. М.* Психология гражданской активности: особенности, условия развития: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Л. М. Семенюк. – М., 2007. – 74 с.
7. *Трунова, Т. А.* Трансформация идеалов гражданственности и механизмов ее формирования в российской политической культуре: автореф. дис. ... канд. полит. наук: 23.00.02 / Т. А. Трунова. – Пермь, 2009. – 31 с.

УДК 372.3/4

**ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ УМЕНИЯ РЕШАТЬ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ**

DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL SKILLS AT CHILDREN

О. В. Дыбина

O. V. Dybina

ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти

Аннотация. Статья посвящена вопросу формирования у детей умения решать интеллектуальные задачи. Раскрывается методика формирования, описаны условия обеспечения ее эффективности.

Abstract. This article is devoted to the issue of development of the skill of solving intellectual problems. It reveals the methods of development, describes the conditions for their efficiency.

Ключевые слова: интеллектуальные задачи, формирование у детей умения решать интеллектуальные задачи, методика, условия реализации методики.

Keywords: intellectual problems, development of intellectual skills at children, methods, conditions for implementation of methods.

Актуальность исследуемой проблемы. Изменившаяся ситуация общественно-го развития требует перестройки системы образования, смещения акцентов с развития личности исполнителя на развитие активной личности. Это обуславливает пересмотр содержания педагогической деятельности, переосмысление не только того, чему учить, но еще более того, какое место в этом процессе занимает ребенок, какова его активность.

Вступившие в силу 16 марта 2010 года федеральные государственные требования, устанавливающие нормы и положения, обязательные при реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования образовательными учреждениями, тесно связаны с программами начальной школы. Ребенок в результате освоения программы дошкольного образования приобретает ряд интегративных качеств, одним из которых, на наш взгляд, является способность решать интеллектуальные задачи (проблемы), адекватные возрасту. Если ребенок применяет самостоятельно усвоенные знания и способы деятельности, если он может предложить собственный замысел и воплотить его в рисунок или рассказ, то ему гораздо легче включиться в более сложный интеллектуальный процесс, требующий от него мыслительных действий (анализа, обобщения, сравнения и т. д.). Поэтому важно сформировать у ребенка умения решать интеллектуальные задачи.

Анализ научной литературы (Г. А. Балл, В. Н. Белкина, О. К. Тихомирова, А. И. Уман) показал, что интеллектуальная задача представляет собой единство двух факторов: предписание совершить определенные действия и указание на объект, относительно которого предлагается совершить данные действия. В структуре интеллектуальной задачи имеется третий, скрытый элемент – отношение между условиями и требованием задачи, которое потенциально содержит в себе способ ее решения. Успешность в решении интеллектуальных задач определяется особенностями достижения результата (выбора способов действий, вариантов решения). Несмотря на многочисленные методические разработки в области конструирования задач разного характера в исследованиях А. З. Зака, З. А. Михайловой, Н. Ю. Шлат [2], [3], [4] и др., анализ литературы показал недостаточное научное обоснование развивающих возможностей интеллектуальных задач. Недостаточность научно-методических материалов определяет цель нашего исследования, предполагающую разработку и апробацию методики формирования у детей умения решать интеллектуальные задачи.

С этой целью мы решили выявить уровень сформированности у дошкольников умения решать интеллектуальные задачи; изучить состояние проблемы в педагогической практике; проанализировать содержание представленности и разработанности заявленной проблемы в образовательных программах для дошкольных учреждений и определить эффективность разработанной методики формирования у детей умения решать интеллектуальные задачи.

Материал и методика исследований. Диагностическое исследование проводилось с детьми старшего дошкольного возраста на базе дошкольных образовательных учреждений АНО ДО «Планета детства «Лада» г. Тольятти. В процессе исследований был использован комплекс методов: теоретических (анализ и обобщение психолого-педагогической, философской литературы по проблеме исследования) и эмпирических (анкетирование, беседа, игра, наблюдение), изучение и обобщение передового педагогического опыта, статистическая обработка фактического материала.

Исследование осуществлялось поэтапно. На каждом этапе были выделены задачи, показатели и определены соответствующие методики (табл. 1).

Таблица 1

Диагностическая карта констатирующего исследования

Задачи	Показатели	Методики
Этап I		
Выявить уровень сформированности у детей старшего дошкольного возраста умения решать интеллектуальные задачи	– умение принять условия задачи; – умение освоить способы решения задач; – умение активно участвовать в процессе; – умение применять рациональные способы действий при решении задач с новым содержанием; – умение применять рациональные способы действий при решении задач, включенных в несколько взаимосвязанных между собой проблемных ситуаций; – умение самостоятельно конструировать задачи	«Графический диктант» (модифицирована в соответствии с целями исследования); «Сравни картинки»; «Сложи картинку»; «Построй квадрат»; «Последовательность событий»; «Придумай игру»

Задачи	Показатели	Методики
Этап II		
Изучить состояние проблемы в педагогической практике	– осознание значимости и актуальности проблемы для педагогов ДОУ; – знание методической, педагогической и психологической литературы по проблеме; – знание и использование в педагогической деятельности средств, методов, разнообразных форм работы по формированию у детей умения решать интеллектуальные задачи; – планирование форм и методов работы с детьми по формированию у них умения решать интеллектуальные задачи; – организация индивидуальной работы с детьми по ознакомлению с интеллектуальными задачами; – организация взаимодействия родителей и ДОУ в рамках решения проблемы	Анкета «Интеллектуальные задачи для детей старшего дошкольного возраста»
Этап III		
Выявить уровень представленности и разработанности заявленной проблемы в образовательных программах для дошкольных учреждений	– нацеливание программных документов на формирование у детей умения решать интеллектуальные задачи; – наличие разделов программы, в которых решается задача; – наличие разнообразных форм работы по формированию у детей умения решать интеллектуальные задачи; – организация взаимодействия семьи и дошкольного учреждения в работе по изучаемой проблеме	Анализ образовательных программ

Методики в комплексе направлены на изучение показателей, которые даны в диагностической карте. За единицу измерения уровня сформированности у старших дошкольников умения решать интеллектуальные задачи взята степень самостоятельности детей.

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ результатов констатирующего этапа исследования позволил условно выделить три уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста умения решать интеллектуальные задачи: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень (36 %) характеризуется отсутствием у детей умения принять условия задачи. Дошкольники не могут осваивать способы решения задач, практически не принимают участия в этом процессе, не могут применять рациональные способы действий при решении задач на новом содержании и задач, включенных в несколько взаимосвязанных между собой проблемных ситуаций; у ребят отсутствуют навыки самостоятельного конструирования задач.

Средний уровень (52,5 %) характеризуется неустойчивостью и ситуативностью проявления детьми умения принять условия задачи, желанием принять участие в решении задач только при побуждении со стороны взрослого, недостаточной целенаправленностью действий по выбору способов решения задач и их конструированию.

Высокий уровень (11,5 %) характеризуется наличием у детей умения принять условия задачи, освоить способы решения задач; проявлением инициативы в выборе рациональных способов действий при решении задач с новым содержанием; стремлением преодолевать трудности в процессе конструирования задач, самостоятельно добиваться успеха.

Результаты, полученные в процессе проведения диагностического исследования, позволили сделать вывод, что невысокие показатели уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста умения решать интеллектуальные задачи обусловлены следующими особенностями педагогической практики:

- отсутствует система работы по формированию у детей умения решать интеллектуальные задачи;

- не наблюдается достаточной подготовленности педагогов в области выбора методов, форм, приемов работы, направленной на решение задач по формированию умения решать интеллектуальные задачи;

- недооцениваются потенциальные интеллектуальные возможности детей, что находит отражение в содержании образовательных программ и организации педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Теоретические изыскания и результаты диагностического исследования позволили уточнить понятие «умение решать интеллектуальные задачи» и разработать методику формирования у детей старшего дошкольного возраста этого умения. Умение старших дошкольников решать интеллектуальные задачи определяется как степень принятия детьми условия задачи, освоения способов ее решения, активного участия в этом процессе, применения рациональных действий при решении задач на новом содержании и задач, включенных в несколько взаимосвязанных между собой проблемных ситуаций, самостоятельного конструирования задачи.

Методика формирования у детей умения решать интеллектуальные задачи понимается нами как целенаправленный многоаспектный процесс, включающий четыре блока: мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой, действенный.

Задачи методики: овладение детьми знаниями, представлениями, которые необходимы для решения интеллектуальных задач; освоение способов решения задач, активное участие детей в этом процессе; формирование умений применять рациональные способы действий при решении задач с новым содержанием и задач, включенных в несколько взаимосвязанных между собой проблемных ситуаций, самостоятельно конструировать задачи.

Реализация методики формирования у детей старшего дошкольного возраста умения решать интеллектуальные задачи обеспечивается педагогическими условиями: обеспечением субъектной позиции старшего дошкольника; использованием системы интеллектуальных задач, адекватной содержанию и особенностям развития ребенка в старшем дошкольном возрасте; обеспечением успешности дошкольника в интеллектуальной деятельности при включении его в конкретные проблемные ситуации.

В основу методики формирования у детей старшего дошкольного возраста умения решать интеллектуальные задачи в образовательном процессе положена последовательность способов действий (взаимодействий), обеспечивающая усвоение знаний о задачах, их структурных компонентах и реализацию их в практической деятельности. Эта последовательность выражена в следующих блоках.

Задачи мотивационно-ценностного блока: сформировать мотивационную готовность ребенка к решению интеллектуальных задач, помочь осознать необходимость умения решать интеллектуальные задачи, сформировать представления о задачах и мотивацию к их решению. Наличие данного блока правомерно, так как происходят изменения в мотивационно-потребностной сфере ребенка старшего дошкольного возраста. Возникают новые типы деятельности; происходит интенсивное усвоение мотивов, характерных для деятельности взрослых. К ним относятся самоутверждение, самовыражение, сопереживание, общественно полезные мотивы труда, привлекательность деятельности, мотив достижения успеха, в нашем случае в решении интеллектуальных задач.

Содержание мотивационно-ценностного блока направлено на побуждение детей к изучению признаков предметов, объектов окружающей жизни, осознанию ценностных свойств предметов как основы для составления задач. Этот блок связан с появлением у детей мотивации к решению интеллектуальных задач, что обеспечивает успешность и результативность интеллектуальной деятельности.

Методы организации мотивационно-ценностного блока: положительные эмоции взрослого, проявляемые по поводу достигаемых ребенком успехов, стимулирование правильного решения интеллектуальных задач, способствующие развитию понимания того, «что успех любой деятельности зависит от наличия у человека (ребенка, взрослого) желания и стремления участвовать в ней». Стимулирование дошкольника осуществлялось через одобрение: одобрительный взгляд, одобрительную фразу; похвалу: благодарность, награду (открытка, картинка, «медаль»); контроль и т. д.

Задача когнитивного блока: сформировать первоначальные представления об интеллектуальных задачах. Содержание когнитивного блока выражается в формировании понимания необходимости представлений и знаний для решения интеллектуальных задач. Понять что-либо – это значит соотнести предмет познания со своими знаниями и представлениями, со своим жизненным опытом, причем соотнести так, чтобы включить этот предмет в систему причинно-следственных связей, на основании которых возможно его объяснение, интерпретация и оценка («Почему зонт от дождя нельзя делать из бумаги?», «Почему обувь из резины можно носить в дождливую погоду?», «Почему шубу носят зимой?», «Почему ковер лучше чистить пылесосом?» и т. д.).

Блок включает знания и представления об использовании наглядных моделей (схем, чертежей, планов), отражающих пространственное расположение предметов или отношений между предметами или их частями для решения задач. Когнитивный блок связан с организацией процесса накопления и систематизации знаний о новой, нестандартной для ребенка ситуации и предполагает организацию процесса познания разных признаков объектов и явлений окружающего мира.

Организуя познавательную деятельность, педагог способствует приобретению более обобщенных знаний об объектах и явлениях окружающего мира. Это возможно, так как у детей старшего дошкольного возраста восприятие становится более осмысленным, в нем ярче выражены элементы мыслительной деятельности. Это позволяет им видеть и осознавать нестатичность предметов и их признаков, подвергающихся эстетическим и функциональным изменениям. Детям доступен структурный способ анализа, с помощью которого они начинают рассматривать предметы в их связи с другими объектами действительности и который они используют при освоении интеллектуальных задач.

Методы организации когнитивного блока: интеллектуальные задачи, дидактические игры, направленные на приобретение детьми знаний об объектах и явлениях окружающего мира. Включение дидактических игр в педагогический процесс обусловлено их особенностями, в них ярко проявляется взаимосвязь увлекательной игровой деятельности и процесса усвоения детьми представлений и знаний.

В нашем исследовании мы использовали серию «Игры-загадки, отгадки»: «Найди заданный предмет», «Угадай, какой предмет загадан», «Что из какого предмета», «Отгадай инструмент», «Знайки» и т. д. Важно научить детей умению выделять признаки предметов: форму, строение, материал, функцию, назначение. Решение задачи предстает перед ребенком не в абстрактной форме, а в виде видимых и осязаемых вещей.

Например, дидактическая игра «Угадай, какой предмет я загадала» проводилась индивидуально с каждым ребенком в двух вариантах. Ее цель – учить детей самостоятельно загадывать загадку о предмете с описанием его признаков. Дети должны описать предмет, его характерные особенности, не называя его. Кто отгадывает, тот становится ведущим, ему дарят картинку с изображением этого предмета.

В первом варианте взрослый описывал предмет, а ребенок узнавал и называл его. В основном все дети справлялись с заданием. Во втором варианте усложняли задачу – просили ребенка описывать предмет, не называя его. Это задание вызвало затруднение, особенно у детей с низким и средним уровнем сформированности умения решать интеллектуальные задачи. Дети пытались описывать задуманный предмет, но загадки были бедны по содержанию и не давали возможности их отгадать. В связи с этим детей сначала обучали описывать предмет и составлять вопрос. В этом помогла разработанная серия «Игры-описания»: «Опиши предмет», «Кто по-другому может задать вопрос?», «Что предмет расскажет о себе», «Кто правильное задаст вопрос?» и т. д.

В играх взрослый задумывал предмет, дети задавали вопросы, на которые получали подробный ответ. Ребенок, отгадавший предмет, становился ведущим, остальные дети задавали ему вопросы: «Где можно использовать?», «Есть ли колесики?», «Лежит, висит или стоит?», «Тонет или нет?», «Больше человека или нет?», «Где находится: в помещении или на улице?», «Для чего человек сделал этот предмет?». Активность дошкольников была очень высокой – составляла 82–86 %, они очень радовались, когда становились ведущими.

Постепенно цели игр усложнялись: от побуждения детей выполнять ряд последовательных действий (описывать предмет, загадывать загадку) – к анализу и выявлению взаимосвязи, взаимозависимости между предметами и их особенностями; от установления причинно-следственных связей (между пользой предмета и его использованием, между строением предмета и его способом употребления и т. д.) – к составлению интеллектуальной задачи.

Например, в игре «Узнай предмет и расскажи о нем», соединяя точки на схемах-карточках, дети отгадывали зашифрованные предметы и рассказывали о них (о венике, щетке, пылесосе и т. д.); определяли общее между этими предметами, место каждого из них в быту, устанавливали причинно-следственные связи между пользой пылесоса и способом его использования, составляли линию развития предмета. А затем вместе с педагогом формулировали условия и вопрос: «Бабушка решила почистить палас. Взяла веник в руки, но вспомнила, что есть пылесос, и заулыбалась. Чему обрадовалась бабушка?».

Интерес представляет игра «Чего не хватает?». Дети рассматривают предмет, находят недостающую часть, называют ее, объясняют, можно ли использовать предмет без нее. Таким образом, дети начинают осознавать, что отсутствие какой-либо части предмета затрудняет или даже делает невозможным его использование. Данные знания становятся основой для составления интеллектуальных задач: «Матроскин и Шарик решили рисовать карандашами. Карандаши не рисуют. Почему карандаши не рисуют?» (С помощью какой части карандаша можно рисовать? Что нужно сделать, чтобы карандаши рисовали?); «Кукла Катя и кукла Наташа пришли в гости. Кукла Катя – радостная, кукла Наташа – грустная. Почему кукла Наташа – грустная?» (Что необычного в ее платье? Какой детали платья не хватает, можно ли обойтись без нее? Почему?) и т. п.

Для формирования знаний об интеллектуальной задаче можно использовать упражнения на обстоятельства. Например, ребенку предлагают придумать условия, при которых утюг, телевизор, холодильник, лист бумаги, книга, автобус будут полезными. При каких условиях эти же предметы могут быть совершенно бесполезны и даже вредны?

Дидактические игры, используемые в нашем исследовании, отличаются своей образностью, игровыми правилами. Присущие им элементы состязательности связаны с преодолением трудностей («Кто быстрее выделит условие задачи?»; «Кто правильнее задаст вопрос?»; «Кто по-другому может задать вопрос?») и вызывают у детей чувство радости. Правила игры отражают те ограничения и препятствия, которые человеку приходится преодолевать в действительности, эти правила как раз и придают игре тот характер «борьбы», который подчас вызывает захватывающий интерес. Игровые правила определяют путь самоутверждения, регулируют взаимоотношения детей и способ «творения» при составлении задач (внесение новых элементов, движений, операций). Эмоциональная насыщенность содержания наших игр связана с их образностью, оригинальными игровыми действиями. Перевоплощение в конкретный образ в определенной игровой ситуации, использование диалогов, характеризующих персонажи и их действия, увлекают детей, вызывают определенный отклик [1].

Задача эмоционально-волевого блока: сформировать способность к самоанализу, самооценке и самоконтролю; умение самоорганизации, осознанное выполнение интеллектуальных задач; умение контролировать свою деятельность по результату.

Содержание эмоционально-волевого блока состоит в формировании умения ребенка преодолевать трудности, проявлять выдержку, самообладание, самоконтроль при работе с новыми интеллектуальными задачами. Под влиянием оценок и контроля взрослого старший дошкольник начинает замечать ошибки в своей деятельности, в работе других детей и в то же время выделять образцы для подражания. С повышением функций самоконтроля, выступающего атрибутом самосознания, возрастают и общие регуляторные способности ребенка, которые, безусловно, в силу возрастных особенностей пока еще несовершенны. Важно, что в данный период жизни у ребенка появляется способность оценивать себя, свои успехи, неудачи, личностные качества, прислушиваться к мнению других и подчиняться ему.

Методы организации эмоционально-волевого блока: контроль со стороны взрослого, требования, способствующие развитию эмоционально-волевых качеств; разыгрывание ситуаций «Необычный гость», «Я умный и сильный, я всегда найду выход из ситуации», «Как быть», «Связанные руки», «Где взять», обучающих детей способам владения своими чувствами и эмоциями («Не унывай, обязательно получится», «Помогите друг другу, у вас вместе получится», «Улыбнись», «Я (ты) решительный» и т. п.).

Задача действенного блока: сформировать умения и навыки решения интеллектуальных задач, умения самостоятельно применять полученные знания при конструировании новых задач на практике.

Содержание действенного блока заключается в том, что материал для конструирования интеллектуальных задач ребенок может брать в повседневной жизни. В рамках этого блока возможно развитие следующих умений: понимать и принимать задание и предложение взрослого; понимать и выполнять алгоритм действий; выбирать способы действий из усвоенных ранее способов. Методы организации действенного блока: контроль со стороны педагога анализа ребенком деятельности, упражнения, включение дошкольника в педагогические ситуации, побуждение детей к конструированию задач, дидактические игры.

Отмечая роль разработанных нами дидактических игр, подчеркнем, что они создают также условия для проявления потребности быть самостоятельным, умным, знающим, первым, как взрослый; эмоциональный характер игр позволяет усиливать появившуюся потребность быть самостоятельным, закреплять и повышать степень ее выраженности.

Значение имеет и руководство поведением детей с помощью правил игры. Варьируя содержание правил, мы стремились задать программу действий, стимулировать выбор более сложных заданий, ввести общественно значимые мотивы. Важная роль отводилась педагогической оценке. Она позволяла показать значимость способа действий при конструировании задач, открыть перспективу его дальнейшего использования.

Резюме. Очевидным результатом исследования стала положительная динамика сформированности у старших дошкольников умения решать интеллектуальные задачи, которую можно рассматривать в качестве показателя *эффективности* методики (задачи, содержание, формы, методы), что нашло подтверждение в процессе проведения контрольного эксперимента.

Контрольный этап эксперимента показал увеличение числа детей, отнесенных к высокому уровню сформированности умения решать интеллектуальные задачи (с 11,5 до 57,8 %). В основном это дошкольники, отнесенные по результатам констатирующего этапа эксперимента к высокому и среднему уровням.

Эксперимент продемонстрировал, что дети старшего дошкольного возраста способны самостоятельно применять усвоенные знания и способы деятельности для решения готовых задач, поставленных как взрослым, так и самим ребенком.

Итоги исследования свидетельствуют о том, что решение интеллектуальных задач способствовало развитию у детей умения обдумывать способы решения задачи, планировать ход решения, осуществлять контроль над своими действиями, соотносить их с поставленной целью, оценивать результат, устанавливать причинно-следственные связи, независимости и рассуждать.

Получены результаты успешной реализации методики формирования у детей старшего дошкольного возраста умения решать интеллектуальные задачи:

- достижение высокого уровня самостоятельной активности ребенка при решении интеллектуальных задач;
- формирование и повышение имеющегося исходного уровня сформированности умения решать интеллектуальные задачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дыбина, О. В. Игра – путь к познанию предметного мира / О. В. Дыбина // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4. – С. 14–23.
2. Зак, А. З. Как развивать логическое мышление?: 800 занимательных задач для детей 6–15 лет / А. З. Зак. – М. : АРКТИ, 2001. – 144 с.
3. Михайлова, З. А. Игровые занимательные задачи для дошкольников : кн. для воспитателя дет. сада / З. А. Михайлова. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1990. – 95 с.
4. Шлат, Н. Ю. Логические игры и задачи как средство умственного развития детей 5–6 лет : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Ю. Шлат. – СПб., 2010. – 24 с.

УДК 316.334.3

СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

SOCIAL PROTECTION AS A MAJOR FACTOR IN DEVELOPMENT OF SOCIAL POLICY

Р. В. Еремеев

R. V. Eremeev

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме социальной защиты, которая выступает в качестве главного фактора социальной политики.

Abstract. The article focuses on the acute issue of social protection which is a major factor in social policy nowadays.

Ключевые слова: *социальная политика, социальная защита, социальное государство.*

Keywords: *social policy, social protection, welfare of state.*

Актуальность исследуемой проблемы. В современных условиях на характер политического процесса, перспективы, поведение и позиции субъектов политической системы во многом влияет контроль социальных факторов, которые фактически задействованы в социальной политике и через которые выражается отношение различных социальных малых и больших групп. По сути, социальная политика является существенным фактором, который находится в динамическом движении и будет основой для продолжительных циклов политического развития.

Возрастающая роль человеческого капитала в создании оптимального качества российской экономики прямо связана с необходимостью развития новых знаний и способностей личности в расширенном процессе репродукции общественно значимых качеств человека. Тем не менее, рыночная экономика не способна создать нужную модель или ситуацию для решения данной задачи. В связи с этим основным фактором развития человеческих способностей и обеспечения репродукции человеческого капитала выступает социальная защита.

Указанное выше положение предопределяет необходимость исследования социальной защиты не только как экономической категории, но и как практики формирования социальной политики как на федеральном уровне, так и на уровне субъектов федерации. В контексте изучения данной проблемы нельзя не учитывать тот факт, что на волне регионализации перераспределение полномочий от федерального центра к субъектам федерации позволило самостоятельно решать многие социальные вопросы на уровне краев, областей, автономных республик.

Материал и методика исследований. Был осуществлен теоретический анализ современных отечественных источников. Исследование опиралось на выявление концептуальных положений и научных подходов к изучению социальной политики.

Использовались общенаучные и специальные методы научного исследования, методы сбора, обработки и анализа информации.

Результаты исследований и их обсуждение. В настоящее время для снижения социальной напряженности государство использует социальную защиту как современный инструмент, который необходим в процессе перераспределения доходов в пользу малоимущих граждан страны. Социальная сфера при этом выступает единственной отраслью, где исполнительная власть оказывает поддержку слабым, попавшим в тяжелую жизненную ситуацию людям, помогает обеспечивать реабилитацию граждан, признанных инвалидами по здоровью, и активно заинтересовано в сотрудничестве с различными общественными объединениями социальной направленности. На протяжении последнего десятилетия научные исследования отечественных ученых в этой области заявляют о безликости и неточности самого определения социальной защиты. Так, Т. К. Миронова в своем исследовании говорит о двадцати пяти ученых, которые пытаются охватить термин «социальная защита» с новых сторон, не учитывая ее сущности [3]. Круг существующих мнений крайне велик – начиная с Н. П. Черноморченко, дополняющей это понятие мерами по охране природы [5, 6], и заканчивая В. Е. Шарковым, включающим в это понятие защиту собственных неимущественных прав граждан [6, 35].

Президент РФ В. В. Путин обозначил основные направления социально-экономического развития страны до 2020 года, одним из которых является создание оптимальных условий жизни для всего населения страны. Д. А. Медведев, находясь в должности Первого заместителя Председателя Правительства РФ, отметил необходимость разрушения основ правового нигилизма, определения новых стандартов бытия. Современная экономика требует создания соответствующей современной политики социального развития. Основными ее объектами будут не конкретные отрасли социальной сферы, а любой гражданин и любая отдельная семья. Вокруг них должны быть сформированы такие системы, как здравоохранение, образование и система социальной поддержки, а также созданы оптимальные условия для самореализации людей [2].

В настоящее время можно смело рассматривать нормативно-правовую базу, которая является опорой для долгосрочного прогноза социально-экономического развития России до 2030 года. Для разработки такого прогноза необходимо использовать следующие документы: Концепцию долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года; Концепцию демографической политики РФ на период до 2025 года; Послание Президента РФ Федеральному Собранию РФ; основные указы Президента РФ, начиная с мая 2012 года, а также другие документы долгосрочного характера.

Как отмечается, долгосрочный прогноз будет формировать единую площадку для построения на долгий срок стратегических направлений, целевых программ, а также прогнозных и плановых документов на среднесрочную перспективу [8].

Активизация новых факторов экономического роста, таких как развитие человеческого потенциала, проведение эффективной политики социального развития, широкое распространение инноваций, а также ускоренное высокотехнологическое производство, позволит достичь поставленных перед государством задач.

Главным ориентиром социальной политики является действенная поддержка людей, в силу жизненных причин оказавшихся в тяжелой ситуации, с целью предоставить им возможность самостоятельно и ответственно сформировать стабильную, благополучную социальную позицию для своей семьи и окружающих.

Главным катализатором для социальной политики будет экономическая политика, которая станет ее важным дополнением, а также необходимым условием их взаимного усиления. Основная роль социальной политики – стойко реагировать на изменения в обществе и давать возможность социальным институтам развиваться в соответствии с требованиями и потребностями различных социальных групп населения. Обратим внимание на то, что главными особенностями социальной политики современного государства являются обеспеченность экономических отношений свободной конкуренцией и социальное равновесие в обществе. Они выступают в качестве основы эффективного управления государством и принципов партнерства в социальной сфере.

Социальная политика современного государства должна быть ориентирована как на результативную поддержку населения определенной территории, в силу жизненных обстоятельств оказавшегося в трудной жизненной ситуации, так и на организацию условий для того, чтобы каждый индивид смог самостоятельно создавать устойчивое, успешное социальное положение для себя и своей семьи.

Основная задача изложена предельно ясно, она заключается в том, чтобы индивид (человек) находился в центре социальной политики современного государства. Поэтому необходимо определить точку, с которой начнется отсчет, понять, что на данном этапе времени не устраивает общество в социальной сфере и как грамотно построить социальную защиту населения. Нужно выявить и определить модель социальной политики, отвечающую запросам будущего.

При определении значимости исследуемого явления на ум приходят слова доктора философских наук, профессора Российской академии государственной службы при Президенте РФ В. Д. Граждана, который отметил, что «в настоящее время социально-политической теорией, которая взята на вооружение нашим обществом, является теория революционных преобразований и реформирования старых государственно-административных отношений. Согласно этой теории, преобразования должны затронуть все сферы строящегося социального государства. Социология, если она не хочет и дальше стоять в стороне от тех задач, которые решает наше общество, должна активно включиться в процесс конструктивного осмысления всего, что уже было сделано и что еще необходимо сделать для достижения более полной демократии» [1, 9].

Большинство ученых видят причину отсутствия понимания содержательной характеристики социальной защиты, ее роли и места в государственных органах по социальной защите населения в несформированном сознании населения, а также в отсутствии стратегии социальной политики России на федеральном уровне. До тех пор, пока социальная политика просто подменяется лишь одним понятием «социальная защита», она всегда будет считаться составной частью социального обеспечения. Вопрос не в том, что законов вообще нет, а в том, что есть большое количество всевозможных нормативных документов о социальной защите различных слоев населения – инвалидов, граждан, подвергшихся радиации или работающих с химическим и иным оружием, – но в узком законодательном действии.

Общество и система социальной защиты находятся в тесной взаимосвязи между собой. При этом необходимо различать виды общества. Так, можно выделить региональное общество, которое будет включать в себя сообщество людей и их отношения на определенной территории. Каждое общество имеет функцию защиты, что будет в дальнейшем определяться как основное свойство системы. Это защита не только от внешних влияний, но и от внутренних противоречий, несогласованности действий, неустойчивости и движения к саморазрушению.

Особенная черта общества заключается в большом количестве его компонентов, имеющих свои собственные черты и иерархические связи.

В нашем понимании социальный субъект – это индивид или социальная общность, отличающаяся активным познанием, деятельностью, определенным сознанием и волей, а также целеустремленностью. При этом социальная общность будет выступать как относительно самостоятельный субъект социального действия, который имеет свою внутреннюю структуру и занимает определенную позицию в самом обществе.

Через социальные институты и социальные процессы, которые выступают в качестве форм взаимодействия субъектов социальной защиты, в современном обществе осуществляется влияние субъектов друг на друга, характерной чертой которого является большое количество субъектов и объектов, различных связей и отношений, ресурсов и системности взаимодействия.

Взаимодействие различных социальных групп подразумевает под собой формирование социальной структуры. На наш взгляд, социальная структура общества – это система, включающая в себя динамику и эволюцию социальных процессов, основной задачей которых является воспроизводство социальных общностей, деятельность которых происходит в процессе формирования конкретных взаимосвязей и взаимоотношений, и социальных институтов.

Однако отметим, что в процессах между социальными субъектами возникают конкретные контакты и связи, но они не всегда носят согласованный и гармоничный характер. Иногда появляются различные противоречия, дисфункции и взаимоотношения начинают переходить на антагонистический этап. На этом этапе у субъектов возникают новые ориентации и устремления в оценке своего положения. Государство, как и общество, должно предоставить надежную защиту интересов различных слоев общества при возникновении глубоких жизненных противоречий.

Существует множество толкований понятия «социальная защита». На наш взгляд, удачным определением будет следующее: социальная защита – это целостная система законодательно закрепленных социальных гарантий и механизмов их реализации, которые обеспечивают каждому члену общества достойный уровень жизни и реализацию своих основных социальных и гражданских прав, ограждают от деградации в экономической, социальной и физической жизни по причине неожиданного и резкого ухудшения обстановки, страха перед потерей здоровья и жизни и невозможностью реализовать свой труд и гражданский долг перед обществом.

«Социальная защита – это целостная система законодательно закрепленных экономических, правовых и социальных гарантий, противодействующих дестабилизирующим факторам жизни, таким как безработица, инфляция и бедность» [7, 14].

По мнению Н. С. Слепцова, социальная защита – это политика государства по формированию социально-экономических условий и сохранению гарантий человеку, независимо от того, где он живет, от его национальности, пола, возраста и других человеческих особенностей [4, 107].

Таким образом, определение социальной защиты можно рассмотреть с двух сторон. В первом случае, социальная защита – это система государственной социальной помощи социально-уязвимым слоям и группам населения. Во втором случае – это социальная поддержка государством всех прав и свобод личности и гражданина во всех сферах жизнедеятельности общества.

Система социальной защиты – это свободное объединение членов общества, между которыми формируется определенная связь, которая направлена на поддержание социального статуса, полной жизнедеятельности и адаптацию личности в обществе.

Специфическими особенностями системы социальной защиты, которые выделяют ее из характеристик системного подхода, являются:

- 1) необычная целостность;
- 2) сложная иерархия (федеральный, региональный, муниципальный уровни);
- 3) социально-экономическая и политическая публичность (происходит информационный, технологический и экономический обмен);
- 4) самоуправляемость (деление на несколько уровней);
- 5) индивидуализация и независимость;
- 6) новаторство на всех уровнях функционирования;
- 7) неразрывность с общемировыми стандартами социальной защиты;
- 8) объективность в формировании внутренней и внешней оценки.

Основными субъектами социальной защиты являются: государство, профессиональные союзы, ассоциации работодателей, общественные объединения, а также наиболее активные и образованные личности.

Главная роль отводится государству как одному из важных субъектов социальной защиты. Оно регламентирует законодательно деятельность иных субъектов социальной защиты. Также оно имеет огромный ресурсный потенциал для оказания различного рода социальных услуг определенному обществу. С развитием рыночных отношений особое внимание стало уделяться таким субъектам социальной защиты, как профсоюзы, ассоциации работодателей, общественные организации и т. д. Они предлагают всякие подходы и пути социальной защиты и содействуют формированию конкуренции на рынке социальных услуг.

Основными объектами социальной защиты являются:

- 1) население страны (подразумевается обеспечение безопасности жизни населения, реализация его потребительских интересов, здоровый образ жизни нации и создание обстановки для развития духовной культуры);
- 2) отдельные группы и слои населения (интеллигенция, военные, учителя и преподаватели, врачи и деятели культуры и др.);
- 3) социально-уязвимые группы населения (многодетные семьи, инвалиды, безработные пенсионеры, женщины).

С уверенностью можно говорить об определенной зависимости качества системы социальной защиты от конкретных характерных особенностей общества, где она находит свое дальнейшее развитие как его неотъемлемая часть.

Поэтому социальная защита населения как социальный институт имеет большое значение в жизни человечества, поскольку является частью социума на всех этапах его существования и развития. На любой стадии эволюции человеческого общества всегда имеется в наличии часть населения, которая не может обеспечить самостоятельно свои витальные потребности, не говоря уже о потребностях более высокого уровня.

Социальная защита – это особый вид управленческой деятельности, который опирается на такие принципы и методы социального управления, которые дают возможность осуществления гарантированных Конституцией прав и свобод для всех граждан современного государства.

Использование этих принципов и методов, с одной стороны, предотвращает наступление рискованной ситуации, а с другой стороны, смягчает ее непредсказуемые последствия.

Центральный принцип социальной защиты как особого вида управленческой деятельности – всеобщность, когда социальная защита дает гарантии всем тем, кто оказывается в рискованных ситуациях с неблагоприятным концом.

Система управления социальной защитой населения является совокупностью элементов, и ее целенаправленное развитие требует рационального соотношения и упорядоченности образующих ее элементов и их взаимосвязей.

К числу главных элементов структурных звеньев системы управления социальной защитой населения относятся специализированные органы управления социальным обеспечением, страхованием, обслуживанием и социальной помощью. Взаимодействуя с органами власти и управления других систем управления, они образуют единое целое, развитие которого определяется внешними факторами и, прежде всего, социальной политикой государства.

Социальная защита как социальный институт – это определенная совокупность правовых норм, призванных решать определенные социальные и экономические проблемы в международном контексте. Это установленные законодательством категории граждан, которые являются нетрудоспособными, не имеют работу, а также по иным причинам не имеют достаточных финансов для удовлетворения своих жизненно важных потребностей и потребностей нетрудоспособных членов семьи.

При наступлении установленных законодательством неблагоприятных событий в системе социальной защиты гражданам представляется конкретная помощь, носящая характер компенсации в денежной и натуральной форме. Кроме прочего, эта система реализовывает меры для профилактики подобных неблагоприятных событий.

Резюме. Социальная защита является одним из важных показателей социальной политики современного государства, которая должна отражать принципы гуманизма и социальной справедливости. Использование этих принципов позволит признать ценность человеческой личности, ее право на свободу, развитие своих способностей, достойную, полноценную и счастливую жизнь независимо от национальных, расовых, религиозных и других индивидуальных или социальных особенностей. Это создание бескорыстных отношений между людьми, основанных на взаимопомощи, взаимопонимании и добре.

Подводя итоги, можно отметить, что социальная защита в основном направлена в своих действиях на все общество, но в реальных условиях не будет одинакового отношения к различным социальным группам. Гражданам, которые являются здоровыми и

трудоспособными, социальная защита должна обеспечивать одинаковые возможности включения их в трудовые отношения, предоставлять им экономическую и коммерческую свободу на рынке. А нетрудоспособным и социально-уязвимым слоям (детям, учащимся, многодетным семьям, инвалидам, пенсионерам и др.) социальная защита обязана гарантировать определенные законом привилегии и преимущества, социальное содействие и уменьшение налогов. Все эти меры направлены на обеспечение жизненного минимума социальным субъектам, лишенным возможности реализовать свой трудовой потенциал.

ЛИТЕРАТУРА

1. Граждан, В. Д. Социология управления / В. Д. Граждан. – М. : КноРус, 2008. – 512 с.
2. Медведев, Д. А. Стенограмма выступления на 5-м экономическом форуме в г. Красноярске 15 февраля 2007 г.
3. Миронова, Т. К. К вопросу об определении понятия «социальная защита» / Т. К. Миронова // Трудовое право. – 2008. – № 3. – С. 25–29.
4. Слепцов, Н. С. Реформирование социальной сферы в условиях перехода к рыночной экономике / Н. С. Слепцов, Т. Г. Богатырева, Е. В. Пономаренко. – М. : РАГС, 2003. – 292 с.
5. Черноморченко, Н. П. Право социального обеспечения : учебно-методическое пособие / Н. П. Черноморченко. – Саратов : Юриспруденция, 2000. – 334 с.
6. Шарков, В. Е. Права человека в России : декларации, нормы и жизнь / В. Е. Шарков // Государство и право. – 2000. – № 4. – С. 34–35.
7. Экономика : учебное пособие / под. ред. В. Л. Ключи, Н. С. Тихоновича. – Мн. : БГУ, 2007. – 150 с.
8. http://smao.ru/ru/tp/analytics/article_5991.html

УДК 94(470):373

**СОЗДАНИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОМИССИИ НАРОДНЫХ УЧИЛИЩ
ПРИ ЕКАТЕРИНЕ II**

**ESTABLISHMENT AND ACTIVITY OF THE COMMISSION FOR PUBLIC
SCHOOLS UNDER CATHERINE II**

М. А. Зуева

M. A. Zueva

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова»,
г. Чебоксары*

Аннотация. Проведен анализ процесса подготовки первой в истории России школьной реформы, результатом которой стало создание системы народного образования в стране. Рассмотрены роль и значение Комиссии народных училищ, созданной специально для разработки этой реформы. Дана оценка основных аспектов ее деятельности. Показана роль Ф. И. Янковича, являвшегося главным разработчиком и организатором всех основных мероприятий, связанных с Комиссией.

Abstract. The article gives the analysis of the process of preparing the first Russian school reform which resulted in establishing the system of public education in the country. It considers the role and importance of the Commission for public schools created specifically for the development of the reform. The article also gives the estimation of the main aspects of its activity and demonstrates the role of F. I. Yankovich who was the principal designer and organizer of all the major activities associated with the commission.

Ключевые слова: *школьная реформа, Комиссия народных училищ, Учительская семинария, народные училища, «Устав народным училищам Российской империи».*

Keywords: *school reform, Commission for public schools, teachers' seminary, public schools, «Regulations for public schools in the Russian Empire».*

Актуальность исследуемой проблемы. Первые светские учебные заведения в России были основаны при Петре I. Это были школа математических и навигационных наук, артиллерийская, инженерная и другие школы. Как несложно догадаться из их названий, все они были профессиональными учебными заведениями. Так начала складываться сфера светского образования в России, в которой еще очень долго отсутствовало то звено, которое призвано было осуществлять общеобразовательную подготовку. А во время правления Екатерины II (1762–1796 гг.) в Российской империи была проведена первая школьная реформа, приведшая к возникновению «правильно организованной народной школы». Мероприятия Екатерины были направлены на создание во всех губернских и уездных городах школ, программа которых имела общеобразовательный характер. Проведенная в конце XVIII в. реформа стала основой для создания системы народного образования в России. Ее разработка и осуществление были связаны с Комиссией народных училищ (далее Комиссия), образованной по указу Екатерины II в 1782 году. В статье рассматриваются вопросы, связанные с созданием, деятельностью и ролью данной Комиссии в развитии российского просвещения.

Материал и методика исследований. Методологической основой научной статьи является комплексный, проблемно-исторический подход, рассматривающий историческое явление как результат взаимодействия объективных и субъективных факторов, что способствует многомерному освещению и изучению интересующей нас проблемы. Данная работа основана на принципах историзма, объективности, гуманизма, единства и взаимосвязи общего и особенного, типизации исторических явлений.

Результаты исследований и их обсуждение. Указом 7 сентября 1782 г. была создана Комиссия по учреждению в России народных училищ под руководством графа П. В. Завадовского, «чтоб сие полезное и необходимо нужное заведение во всей империи нашей в наилучшем порядке и совершенном единообразии учинено было» [7, 233]. Кроме председателя в состав Комиссии вошли академик Эпинус и кабинет-секретарь императрицы, сенатор П. И. Пастухов. Также в указе сообщалось, что в Россию был приглашен из Австрии Ф. И. Янкович де Мириево, занимавшийся созданием народных школ в славянских провинциях империи. Он был славянином (серб) по происхождению, православного вероисповедания и хорошо знал русский язык. Янкович прибыл в Петербург в августе 1782 года. Он числился консультантом по вопросам школьной реформы. В то же время на него была возложена вся наиболее ответственная и сложная работа как по разработке, так и реализации реформы. И только после смерти Екатерины II Павел I назначил Ф. И. Янковича членом Комиссии.

Перед Комиссией Екатерина II определила следующие задачи: 1) составить план народных училищ и разработать их устав; 2) создать учебные книги; 3) подготовить учителей; 4) открыть школы по всей империи [3, 19].

Уже 21 сентября 1782 г. императрице был отправлен доклад Комиссии с приложением «Плана к установлению народных училищ в Российской империи». Главную роль в выполнении этой работы сыграл Янкович. По этому плану в России предполагалось создать сеть малых, средних и главных народных училищ, также перечислялись предметы, которым в них обучали. Так как сторонники австрийской системы обучения придавали большое значение роли учителя в образовательном процессе, в документе раскрывались требования как к школьным, так и домашним учителям; назывались черты характера, необходимые им. Особенно подробно оговаривались вопросы обучения. Далее называлась структура руководства народными школами, определялось жалование учителям, решались другие вопросы [4].

27 сентября 1782 г. после подробного изучения Екатерина II утвердила «План к установлению народных училищ в Российской империи», в соответствии с которым во всех городах страны предстояло открыть всесословные государственные народные училища. За основу были взяты прусская и австрийская системы образования.

Вынося одобрительный вердикт составленному Комиссией плану, Екатерина тем не менее внесла и некоторые поправки. Ее замечания коснулись такого момента, как преподавание иностранных языков в российских школах. Она писала: «...учение французского языка оставить домашнему воспитанию по собственной каждого воли, а в народных училищах оно не подавать» [6, 1]. В связи с приведенной цитатой можно предположить, почему Екатерина II так отнеслась к французскому языку. Как известно, это был язык высшего общества. Данный язык, необходимый для общения в высшем свете, в дворянских семьях получали в результате домашнего обучения. А в школах народных, создаваемых государством, следовало преподавать те языки, которые могли принести практическую пользу. Потому в следующих четырех пунктах замечаний императрицы гово-

рилось о том, что она считает целесообразным ввести в школьную программу иностранные языки: греческий – в Киевской, Новороссийской, Азовской губерниях; латинский – в Белорусской губернии; арабский и татарский – в Казанской, Персидской и Бухарской губерниях; китайский – в Иркутской губернии и в Колыванской области [6, 1].

Комиссия уделила большое внимание изданию учебных пособий по всем предметам, изучавшимся в народных школах. Впервые в России был создан полный комплект учебников и пособий по всем предметам и для всех классов общеобразовательной школы. В общей сложности усилиями Комиссии, в которой главная роль принадлежала Янковичу, было подготовлено к изданию свыше 70 учебных книг. Не вдаваясь в подробности содержания учебников, обратим внимание на одно важное обстоятельство, имеющее прямое отношение к нашей теме, – стремление авторов внедрить в сознание учащихся добродетели и искоренить пороки [2, 74].

Многое делалось для создания соответствующей материальной базы училищ. Для них приобретались коллекции минералов, гербарии, оборудовались специальные физические и другие кабинеты, создавались хорошие библиотеки. И в то же время на содержание училищ отпускалось недостаточное количество денежных средств.

Все документы Комиссии нацеливали на создание законченной школьной системы с единой методикой преподавания и учебными планами. В программах преподавания обоих типов училищ присутствовал принцип преемственности. Курс обучения в малом народном училище соответствовал двум первым классам главного народного училища. Это означало, что после завершения малого училища можно было продолжать учебу в двух старших классах главного училища.

Комиссия разработала «Правила для учащихся народных училищ» и «Руководство учителям первого и второго класса народных училищ Российской империи». Руководство было составлено Янковичем по австрийскому образцу. В нем автор более подробно раскрывал новые для России принципы классно-урочной системы. Это накладывало определенные требования к учителю, который должен был успевать следить за тем, чтобы на уроке все ученики были заняты делом: когда надо – внимательно слушать преподавателя, писать, считать и т. д. Отвечая на заданный учителем вопрос, ученик не мог ограничиваться коротким ответом «да» или «нет», от него требовалось дать развернутое объяснение. Подлежали заучиванию наизусть только символы веры, молитвы и десять заповедей Божьих. Еще одна современная школьная примета – поднятая рука школьника, обращающего на себя внимание учителя, – в отечественной школе появилась тоже тогда: «Если ученик хочет что-нибудь сказать или встать со своего места, то должен он наперед дать знать оное поднятием руки и ожидать позволения от учителя. Без позволения же никто говорить не должен» [9].

В документах Комиссии важное место отводилось использованию различных форм и методов преподавания. Именно в «Руководство...» 1783 г. были включены разработки переводчика Академии наук В. Светова, умершего во время подготовки учебника по русской грамматике. Вместо старых «аз», «буки», «веди» и прочих древнерусских названий букв дети теперь должны были запоминать простые звукоподражательные «а», «бе», «ве» и т. д. Вопреки всему предшествующему опыту «мастеров грамоты» обучение чтению начиналось с букв гражданской, а не церковно-славянской печати.

Документ вносил запрет на любые виды телесных наказаний учеников. Более того, он запрещал употреблять унижающие достоинство и честь ученика оскорбления. «Руко-

водство...» постоянно напоминало, что речь идет о всесословной школе с совместным обучением мальчиков и девочек. При этом оно предостерегало от дискриминации учащихся по состоянию родителей и полу.

Принципиальным и сложным вопросом была подготовка квалифицированных педагогических кадров. Для выполнения данной задачи на заседании Комиссии 23 мая 1783 г. было принято решение открыть Главное народное училище в Петербурге, при котором предполагалось содержать Учительскую семинарию. Екатерина II положительно отнеслась к представленному докладу, и 9 июня 1783 г. последовал Указ «О заведении в Петербурге Главного народного училища». Поскольку могла сразу возникнуть проблема набора учащихся в новую школу, то указом оговаривались источники комплектования Учительской семинарии учащимися: ими в основном должны были стать воспитанники духовных семинарий.

Вскоре Екатерина подарила Комиссии дом купца И. Щукина для размещения в нем семинарии. На третьем этаже этого дома разместились сама семинария. Нижние этажи сдавались в наем, в основном под питейные дома, трактиры и лавки, что являлось основной статьей дохода для Комиссии. Когда в 1786 г. встал вопрос о том, что школа не может находиться в одном здании с подобными заведениями (они не только мешали учебному процессу, но и дурно влияли на учащихся), то для сохранения дохода, который шел в пользу Комиссии от этих заведений, Учительская семинария была переведена из дома Щукина. Здание для нее было найдено по другому адресу: на Васильевском острове на 6-й линии, в доме 15.

13 декабря 1783 г. в Петербурге состоялось торжественное открытие Учительской семинарии – первого в России учебного заведения по подготовке профессиональных педагогов. Штат семинарии состоял из директора, 3 профессоров и 6 учителей. Директором был назначен Янкович де Мириево. На три профессорские должности были приглашены адъюнкты Академии наук – известные русские ученые и педагоги, которые обеспечили высокий уровень преподавания. Предметы физико-математического цикла читал М. Е. Головин, естественную историю – В. Ф. Зуев, всеобщую историю и географию – И. Ф. Гакман. Преподавателями Учительской семинарии были также талантливые педагоги: Д. Я. Гордеев, И. Д. Нерытов, И. Н. Иванов, З. М. Голубянский, Г. П. Шавров – все русские, кроме одного – учителя немецкого языка В. Гердвига.

Учебный план семинарии был довольно обширный. В ней преподавались самые разные предметы: математика, физика, механика, естественная история, география, история, черчение, рисование, архитектура, чистописание, русский, латинский и немецкий языки, катехизис. Срок обучения учебным планом не оговаривался. Прежде всего, студенты должны были учиться методам преподавания и разным учительским обязанностям, таким как «сочинение списков», таблиц, рапортов и т. д. [5, 102].

По предложению Янковича в сентябре 1784 г. семинаристы были разделены на два разряда. К первому разряду относились самые способные ученики, которые готовились к работе в старших классах, ко второму – менее успевающие, для работы в младших классах. Далее учащиеся первого разряда по показателям успеваемости делились на два отделения – математическое и гуманитарное. В каждое отделение предполагалось включить по 25 человек, их списки 10 сентября 1784 г. были утверждены на заседании Комиссии народных училищ.

Учебный курс этих отделений был неодинаковым. В математическом преимущественно изучались арифметика, геометрия, физика, архитектура, в гуманитарном – всеобщая и русская история, география и языки. Преподавание в семинарии велось по классно-урочной системе.

Одной из серьезных проблем с момента основания семинарии и вплоть до ее закрытия был вопрос о составе учащихся. Семинарии постоянно приходилось испытывать недостаток в учащихся. Предпринимаемые меры успеха не давали. Это побудило Комиссию обратиться с просьбой в Синод: прислать в 1783 г. 100 учеников из духовных семинарий [5, 103].

13 декабря 1783 г. первый учебный год в Учительской семинарии начали 100 учащихся. За все время существования семинарии было произведено 4 набора студентов: в 1782, 1783, 1786, 1794 гг., подготовлено 400 воспитанников [5, 103].

Благодаря интенсивной деятельности первого специального педагогического учебного заведения, в числе преподавателей которого трудились и члены Академии наук, в губернских городах России стало возможным открыть народные училища.

Одновременно с составлением упоминавшегося выше «Плана к установлению народных училищ в Российской империи» началась деятельность Комиссии по подготовке к открытию народных училищ в Петербурге. В сентябре 1782 г. из Приказа общественного призрения в Комиссию были представлены материалы о 7 петербургских школах, которые первыми должны были подвергнуться реорганизации. В этих школах, расположенных в разных частях города, обучалось 426 детей и трудилось 27 учителей. Янкович лично занялся подготовкой учителей для этих школ. Для подготовки других учителей было решено взять лучших семинаристов из Александро-Невской и Новгородской семинарий.

В течение января 1783 г. в 7 петербургских школах, куда были направлены по два подготовленных Янковичем учителя, были открыты два начальных класса из-за отсутствия подходящих учителей для высших классов. Желавших учиться в новых образовательных учреждениях было много. Уже в 1785 г. в петербургских училищах состояло 1192 ученика [1, 12].

В апреле 1786 г. вышел закон об открытии главных народных училищ в 25 губерниях Российской империи. К этому времени были выполнены все необходимые для этого условия: изданы устав, инструкции, учебники, пособия, также подготовлены учителя.

С учетом опыта работы петербургских училищ был разработан устав народных училищ, значительно отличавшийся от первого проекта. Вместо трехступенчатой системы теперь устанавливались только два типа школы: главные и малые народные училища. Такое изменение было обоснованным, поскольку программы малого народного училища и первых двух классов главного народного училища почти полностью совпадали.

Итак, 5 августа 1786 г. Екатериной II был утвержден разработанный Комиссией «Устав народным училищам Российской империи», который заложил основы государственной общеобразовательной школы. Устав начинался словами: «Воспитание юношества было у всех просвещенных народов толико уважаемо, что почитали оное единым средством утвердить благо общества гражданского, да сие и неоспоримо... Воспитание, просвещая разум человека различными другими познаниями, украшает его душу, склоняя же волю к деланию добра, руководствует к жизни добродетельной и наполняет, наконец, человека такими понятиями, которые ему в общежитии необходимо нужны...». Так как результаты воспитания являются не сиюминутным процессом, наоборот, для их получения необходимо потратить достаточно времени, Устав оговаривал, что воспитанием необходимо заниматься начиная с малых лет и только в зрелом возрасте можно получить нужные результаты [8, 5]. Чтобы целенаправленно заниматься воспитанием полезных для общества граждан, и принималось решение об учреждении народных училищ.

Устав предусматривал организацию главных народных училищ по одному в каждом губернском городе и малых – как в губернских, так и в уездных городах. Срок обучения в первых составлял четыре года, во вторых – два. Учащимися теоретически могли стать представители всех сословий, в том числе и крепостные, точнее, дети дворовых (если помещик решит, что ему нужны обученные грамоте крестьяне).

В течение первых двух лет обучали чтению, письму, «христианскому добронравию»; изучался трактат «О должности человека и гражданина». Во втором классе проходили рисование. Ученики третьего и четвертого классов продолжали совершенствоваться в рисовании, изучали всеобщую историю, географию, землеописание Российского государства, основы геометрии, механики, физики, естественной истории и латинский язык. В каждом классе малого народного училища должен был работать один учитель, в главном народном училище их должно быть шесть [8, 5–9].

Центральное место в Уставе занимал раздел «О должностях учительских», в котором сформулированы требования, предъявляемые к преподавателям училищ. Главнейшие качества школьного учителя «суть праводушие и благочестие»; основательное знание во всех науках, которым он должен обучать детей, способность их преподавать «вразумительно и ясно»; «нежная любовь к юношеству, соединяемая иногда с умеренной строгостью»; кроме того, он должен иметь большое терпение и «совершенное беспристрастие» [8, 11–12]. С большой четкостью регламентировались обязанности учителя. Он должен был строго придерживаться учебного плана и преподавать, следуя содержанию учебников.

Для организации учебных занятий в народных училищах была определена классно-урочная система. Учитель должен был доступно изложить материал, затем для его закрепления опросить класс. В это время в школах появилось много того, без чего сейчас невозможно представить работу школы. Это расписание уроков, классная доска, мел и классный журнал, в котором отмечались посещаемость и успехи учеников, устанавливались определенные дни начала занятий и сроки проведения экзаменов.

Во все времена в процессе обучения и воспитания большое значение придавалось личному примеру учителя. В Уставе по этому поводу говорилось: «Наипаче же требуется, чтобы учителя подавали учащимся своим собственным поведением и поступками примеры к благочестию, дружелюбию, учтивости и прилежанию, избегая перед ними как в словах, так и на деле всего того, что причинить может соблазны или повод к суеверию» [8, 11].

Устав определял, что главные народные училища должны готовить учительские кадры для малых училищ. Также на них была возложена обязанность проводить специальные испытания для тех, кто получил образование за пределами государственных школ и хочет стать учителем. Такой экзамен при главных училищах представлял собой проверку знаний и умений «не токмо в тех самых науках, кои они преподавать желают, но также и в способе преподавания оных». И только после этого соискатели получали аттестат и могли приступать к выполнению учительских обязанностей [8, 7]. Это, безусловно, сокращало доступ случайных людей к воспитанию молодого поколения и повышало профессиональный уровень педагогов.

В Уставе содержатся статьи, посвященные правилам поведения учащихся. В них определялись обязанности учеников и меры наказания за те или иные проступки. Рекомендовалось отмечать «учеников, отличавших себя успехами в науках, прилежанием и благонравием». Их фамилии назывались в присутствии всех учителей и учащихся на торжественных собраниях, записывались в специальную книгу почета, «дабы память их сохранить в пример будущим товарищам». А особо отличившимся ученикам торжественно вручали учебную книгу в хорошем переплете с подписью директора школы [8, 16–17].

Право управления и контроля над училищами поручалось директору и губернатору, высшей инстанцией была Комиссия по учреждению народных училищ.

Устав народным училищам 1786 г. положил начало в России государственной системе бесплатных общеобразовательных городских школ, носивших бессословный характер. Школьный устав, вобравший в себя достижения европейской педагогики того времени, умело сочетал их с требованиями российской действительности. Это была оригинальная по форме и содержанию система народного образования. С принятием Устава школьная реформа постепенно начала распространяться и на провинцию. 22 сентября 1786 г. состоялось торжественное открытие главных народных училищ в ряде губернских центров страны, в том числе Симбирске и Казани. С 1788 г. были открыты главные училища еще в 14 губерниях.

Резюме. На основании источников в статье было выявлено, что созданию Комиссии для заведения народных училищ в России предшествовали изучение и обобщение европейского, преимущественно австрийского, опыта проведения школьной реформы. Состав Комиссии не являлся многочисленным, но, несмотря на это, она справилась с возложенными на нее задачами: составила «План к установлению народных училищ в Российской империи», выполнявший функцию временного закона, действовавшего до принятия «Устава народным училищам»; ею был создан комплект учебников и пособий по всем предметам и для всех классов общеобразовательной школы; были разработаны «Правила для учащихся народных училищ» и «Руководство учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи», которые определяли права и обязанности участников образовательного процесса; были подготовлены учительские кадры. Но главным итогом деятельности Комиссии стал «Устав народным училищам в Российской империи», утвержденный Екатериной II 5 августа 1786 г., который и заложил основы государственной общеобразовательной школы России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсентьева, А. В. Учебные заведения в образовательном пространстве Чувашии конца XVIII – начала XX века / А. В. Арсентьева, А. П. Петрянкина. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2007. – 504 с.
2. Артамонова, Л. М. Общество, власть и просвещение в русской провинции XVIII – нач. XIX в. (Юго-восточные губернии Европейской России) / Л. М. Артамонова. – Самара : Изд-во Самарского научного центра РАН, 2001. – 392 с.
3. Белецкий, А. В. Русское народное училище по Уставу 5 августа 1786 г. / А. В. Белецкий. – Вильна : Типография А. Г. Сыркина, 1886. – 38 с.
4. Нечаева, Л. В. Екатерина II и школа Сибири [Электронный ресурс] / Л. В. Нечаева. – Режим доступа: www.zaimka.ru/nechaeva_school.
5. Смагина, Г. И. Академия наук и российская школа (вторая половина XVIII в.) / Г. И. Смагина. – СПб. : Наука, 1996. – 164 с.
6. Указ Комиссии об учреждении народных училищ. – СПб., 1785. – 46 с.
7. Указ «Об учреждении Комиссии для заведения в России народных училищ» // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М. : Педагогика, 1985. – С. 233–234.
8. Устав народным училищам в Российской империи // Школьное образование в России в конце XVIII–XIX вв. : сборник документов / сост. А. В. Арсентьева, А. П. Петрянкина. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2005. – С. 5–27.
9. Янкович де Мириево, Ф. И. Руководство учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи [Электронный ресурс] / Ф. И. Янкович де Мириево. – Режим доступа: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000026/st017.shtml>

УДК 94 (470.344) «20/21»

**ТРУДОВОЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО СЕЛА
ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**LABOUR POTENTIAL OF MODERN RURAL AREAS
OF THE CHUVASH REPUBLIC: STATE AND PERSPECTIVES**

И. Е. Ильин

I. E. Ilyin

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. На архивных материалах, данных статистики и социологических исследований анализируется трудовой потенциал современного села Чувашской Республики. Рассмотрены демографическая, социально-профессиональная структуры крестьянства, изучена проблема подготовки специалистов сельского хозяйства, кадров массовых профессий, их трудоустройство в сельской местности региона.

Abstract. The labour potential of modern rural areas of the Chuvash Republic is analyzed on the basis of the archive and statistic data, and the data of social research. The demographic and social-professional structure of the rural population is considered in the article. The problem of training of specialists for agriculture, personnel for mass professions, and their employment in rural areas are also studied.

Ключевые слова: *трудовой потенциал, аграрная реформа, социальные процессы, молодежь, крестьянство, социальная структура, образование.*

Keywords: *labour potential, agrarian reform, social processes, youth, rural population, social structure, education.*

Актуальность исследуемой проблемы. Вступление России во Всемирную торговую организацию объективно вынуждает отечественных сельхозтоваропроизводителей увеличивать объем и качество продуктов питания. В свете вышесказанного становится очевидным рассмотрение человеческого капитала, трудового потенциала сельского населения, особенно квалифицированных кадров сельского хозяйства. Их демографический, социально-профессиональный состав, образовательный уровень, состояние здоровья, способности к воспроизводству становятся первостепенными в социальном развитии современного чувашского села.

Материал и методика исследований. Источниками и эмпирической базой исследования являются архивные и статистические данные, результаты социологических опросов в Чувашской Республике, осуществленных под руководством автора. Исследование основывается на общенаучных методах (объективности, историзма), что обеспечивает комплексный историко-социологический анализ проблемы.

Результаты исследований и их обсуждение. В Чувашской Республике ведется определенная работа по профессиональной ориентации сельских школьников, приобще-

нию их к сельскому труду, повышению его престижности. В 2012 г. 30,2 % сельской молодежи хотели бы стать квалифицированными специалистами, а 45,7 % – сделать карьеру. Треть опрошенных (33,6 %) хотела бы иметь возможность реализовывать свой талант и способности, но, на их взгляд, современное село не может предоставить им такую возможность. В ходе мониторинга аграрных преобразований в Чувашской Республике большинство экспертов (руководители хозяйств, фермеры, главы сельских поселений и т. д.) сетовали на дефицит молодых кадров в сельском хозяйстве. Среди механизаторов, животноводов в основном преобладают люди старших возрастов, а молодежь не идет работать в эти отрасли, к тому же и зарплата здесь небольшая.

Сегодня приняты конкретные правительственные программы «Сельская школа», «Сельская библиотека», «Земский врач» и ряд других, которые способствуют возрождению престижности сельского труда. Однако кардинального улучшения в закреплении молодежи в сельской местности не просматривается, она уезжает на заработки в Москву, Санкт-Петербург, в северные регионы страны. Влияют на такое решение и средства массовой информации, во многом определяющие жизненные позиции и взгляды сельской молодежи, ее отношение к окружающему миру.

К тому же не все сельские жители могут обеспечить своим детям получение достойного образования, хорошей профессии. Реальную возможность продолжить образование после окончания средней школы имеют только те выпускники, чьи родители могут и готовы оплатить их учебу и проживание в городе. За 20 лет реформ число родителей, которые хотели бы, чтобы их дети работали в сельском хозяйстве, сократилось в несколько раз. Главная причина этого – усиление дисбаланса между ориентациями респондентов на высокие заработки и низкими возможностями сельскохозяйственных предприятий для материального стимулирования своих работников.

В результате значительного сокращения количества сельскохозяйственных предприятий за 1990–2010 гг. численность работающих в сельском хозяйстве Чувашской Республики уменьшилась с 131,5 тыс. до 20,0 тыс. человек (в 6,5 раза). Ухудшается качественный состав кадров сельского хозяйства. За 1998–2010 гг. удельный вес механизаторов 1 и 2 классов снизился с 70,0 до 40,0 %. За 2006–2010 гг. доля работников сельского хозяйства старше сорока лет увеличилась с 59,3 до 68,5 %, а доля молодежи уменьшилась с 19,7 до 15,9 % [1, 27–29].

Материалы наших исследований показывают, что молодые работники аграрного сектора меньше всех удовлетворены своим трудом. Молодой человек с высоким уровнем образования, с хорошей профессией не может найти на селе подходящую работу и вынужден ее искать в городе. А это ухудшает социально-профессиональную структуру работников агропромышленного комплекса.

В 2010 г. среди работников сельского хозяйства Чувашии 8,8 % имели высшее и неполное высшее профессиональное образование, 12,8 % – среднее профессиональное, 19,4 % – начальное профессиональное, а 43,5 % – среднее (полное) общее и 14,0 % – основное общее [6, 29].

Выпускники сельских общеобразовательных школ являются основным резервом подготовки квалифицированных кадров для сельского хозяйства, гарантом благополучного существования многих и многих деревень и деревушек. Поэтому стоят задачи формирования положительного отношения к сельским профессиям вообще и к сельскому хозяйству в частности, улучшения работы по социально-профессиональной ориентации

учащихся, которая способствует оптимальному воспроизводству рабочей силы, является основой выбора профессии. Научно обоснованная профориентация снижает вероятность ошибок в выборе трудового пути, создает условия для эффективного включения сельской молодежи в трудовой процесс. В XXI веке для получения хорошей работы 56,2 % респондентов считают, что нужен «блат» (связи и знакомство), а 32,4 % выделяют качественное образование. Для сельской молодежи показатель «жить хорошо» означает: быть материально обеспеченным (в 2002 и 2012 гг. соответственно 66,2 и 47,4 % опрошенных), иметь хорошую семью и детей (62,2 и 73,3 %), быть здоровым (47,3 и 28,4 %), иметь здоровых детей (20,3 и 19,0 %), интересную работу (20,2 и 15,5 %), что в стране нет и не будет войны (24,3 и 28,4 %) и т. д.

Сегодня очевидным фактом являются недостатки в подготовке квалифицированных кадров для сельского хозяйства. Система профессионально-технического образования как кузница квалифицированных рабочих кадров за годы либеральных реформ почти полностью разрушена, и вновь отрасли народного хозяйства чувствуют недостаток в кадрах массовых профессий (токарь, слесарь, водитель, тракторист и т. д.). В 2005 г. в сельскохозяйственных организациях Чувашской Республики имелось 1585 вакансий по рабочим профессиям, а в 2006 г. – 2588. За 2011 г. в сельскохозяйственные организации был принят 1301 человек рабочей профессии, а уволен 1501 человек.

Параллельно с уменьшением количества сельскохозяйственных организаций, спадом объемов производства шло сокращение работников, занятых в этом секторе. За 1997–2011 гг. в Чувашской Республике численность руководящих работников и специалистов сократилась с 10507 до 3907; в 3 раза произошло сокращение главных специалистов (с 2457 до 860) и руководителей среднего звена (с 2285 до 978). Происходит постоянное сокращение рабочих кадров (за 2005–2011 гг. – с 32143 до 11676 (на 20467 человек)). В 2009 г., объявленном Годом земледельца в Чувашской Республике, из числа специалистов 1057 человек (7,5 %) были в возрасте до 30 лет, а 897 человек (6,4 %) являлись пенсионерами. В 2009 г. среди 427 работающих руководителей хозяйств 96 человек (22,5 %) имели стаж работы в должности руководителя от 5 до 10 лет, а 65 человек (15,2 %) – более 10 лет. Компетентные высококвалифицированные руководители не растерялись в сложные годы перехода на рыночную экономику, сохранили динамику производства, обеспечили занятость и своевременную оплату труда работников вверенных предприятий [5], [6].

Прослеживается тенденция сокращения доли молодых специалистов, молодежь больше ориентируется на городской образ жизни, выбирает более высокооплачиваемые сферы экономики. В 2007 г. большинство выпускников Чувашской государственной сельскохозяйственной академии трудоустроились в Чебоксарах: 2/3 выпускников смогли устроиться работать по специальности, 31,0 % – не по профилю полученной в вузе специальности. При поступлении на учебу 60,7 % опрошенных молодых специалистов имели самое общее представление о своей будущей профессии. Обычно на выбор будущей профессии оказывают влияние родители, школа, однако 59,0 % респондентов сделали этот выбор самостоятельно [2].

Снижение количества сельских тружеников, повышающих свое профессиональное мастерство, квалификацию, связано с тем, что большинство среди них составляют люди старших возрастных категорий, которые за свою жизнь научились многому в аграрной сфере. Повышение профессионального мастерства, квалификации не всегда является гарантом обязательного повышения материального вознаграждения. В условиях нарастаю-

щей безработицы самое главное – не потерять работу. Если в 2000 г. в Чувашии повысили квалификацию 61,4 % респондентов, то в 2003 г. – всего 48,7 %. К тому же в 2002 г. только 46,8 % опрошенных сельских работников были удовлетворены условиями повышения квалификации. В 2011 г. прошли подготовку и переподготовку на производстве всего 79 человек, в том числе 28 трактористов-машинистов, трактористов, комбайнеров и 20 рабочих животноводства. Всего повысили квалификацию 305 человек, в том числе 178 механизаторов и 83 рабочих животноводства. Проблема с кадрами особенно острой становится во время уборки урожая, когда не хватает комбайнеров, водителей и т. д.

Экономические реформы в России сопровождаются резкими и негативными явлениями в сельском образовании, усилением и без того большой разницы в уровне образования сельской и городской молодежи. За 1990–2011 гг. численность учащихся в сельской местности Чувашии сократилась с 93,3 до 54,4 тыс., учителей – с 10310 до 5054. За 2003–2011 гг. число сельских начальных школ сократилось с 57 до 13, основных школ – с 146 до 133, а средних – с 285 до 191 [3, 20, 59], [4, 56–60].

Специалисты выделяют в россиянах характерные черты их ментальности, чувство коллективизма, особенно в сельском социуме [1]. Любое изменение моральных норм и ценностей происходит на основе моральной системы, которая регулировала и регулирует взаимоотношения в обществе многие десятилетия или столетия. Сегодня колхозы сохранились в рудиментарном состоянии. Практически выродились прежние общественные организации, обеспечивавшие участие населения в коллективных формах, в самоуправлении. В бизнесе, а также в средствах массовой информации культивируется индивидуализм. Несмотря на все это, в 2012 г. 26,4 % опрошенных нами учащихся сельских общеобразовательных школ Чувашии ответили, что хотели бы принести пользу человечеству и своей стране.

Резюме. Для повышения престижности, важности профессии земледельца необходимо усилить роль семьи, школы, общественности. Требуется совершенствование системы подготовки квалифицированных кадров, специалистов для сельского хозяйства, развитие различных форм наставничества. Необходимы государственная политика по информационной поддержке высокоэффективных сельскохозяйственных предприятий, освещение конкретного опыта творческой организации труда и достижений высокого профессионального мастерства. В сельской местности следует формировать инфраструктуру для дошкольной и общеобразовательной подготовки детей, для начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования сельскохозяйственного профиля, обеспечить доступность высококачественных образовательных услуг на всех этапах формирования трудовых ресурсов села и кадрового потенциала отрасли, непрерывность профессионального роста занятых в аграрном секторе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Менталитет и этнокультурное развитие волжских народов: история и современность* : материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Чебоксары : ЧГИГН, 2012. – 368 с.
2. *Научный архив Чувашского государственного института гуманитарных наук*. – Отд. 10. – Ед. хр. 1948.
3. *Образование в Чувашской Республике* (2007 г.) : стат. сб. / Чувашстат. – Чебоксары, 2007. – 160 с.
4. *Основные показатели экономического и социального развития Чувашской Республики* (2003–2010 гг.) : стат. сб. / Чувашстат. – Чебоксары, 2011. – 273 с.
5. *Труд в Чувашской Республике* (2008 г.) : стат. сб. / Чувашстат. – Чебоксары, 2008. – 145 с.
6. *Труд в Чувашской Республике* (2011 г.) : стат. сб. / Чувашстат. – Чебоксары, 2011. – 173 с.

УДК 316.334.22+331.101.2

**ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ПОДХОД
К ОЦЕНКЕ ТРУДОВОГО ПОТЕНЦИАЛА**

SPACE-TIME APPROACH TO ESTIMATION OF LABOR POTENTIAL

О. П. Квитко

O. P. Kvitko

ФГБОУ ВПО «Московский государственный педагогический университет», г. Москва

Аннотация. В статье рассматриваются основные теоретико-методологические аспекты исследования трудового потенциала. Установлено, что доминирующие в современной науке подходы к рассмотрению трудового потенциала могут быть перестроены с точки зрения пространственно-временного подхода.

Abstract. The article considers the basic theoretical and methodological aspects of the study of labor potential. It is established that the approaches to consideration of labor potential, which are dominating in modern science, can be reconstructed from the point of view of space-time approach.

Ключевые слова: *трудовой потенциал, оценка трудового потенциала, трудовые ресурсы, регион.*

Keywords: *labor potential, estimation of labor potential, human resources, region.*

Актуальность исследуемой проблемы. Условия переходного периода реформирования экономики и социальной системы оказали заметное влияние на хозяйственный комплекс страны. Процессы социально-экономической трансформации затронули все стороны жизни населения, что привело к большой дифференциации регионов по уровню жизни, конкурентоспособности производимой на их территории продукции и т. д. Результатом такой деструктуризации становятся ослабление и растрата трудового потенциала отдельных территорий.

В свою очередь, трудовой потенциал является важнейшим из факторов социально-экономического развития территории. Несмотря на пристальный и дискуссионный интерес к проблеме формирования и использования трудового потенциала регионов, многие его аспекты остаются недостаточно изученными.

Материал и методика исследований. В процессе работы был использован комплекс теоретических методов (анализ, синтез, изучение, сравнение, обобщение, абстрагирование, моделирование). Теоретико-методологической базой исследования послужили концептуальные положения и научные подходы к определению и оценке трудового потенциала, что позволило выявить, по мнению автора, необходимые дополнительные показатели для его оценки. Предложен пространственно-временной подход к трактовке трудового потенциала и его оценке.

Результаты исследований и их обсуждение. Само понятие «трудовой потенциал» возникло относительно недавно, что было обусловлено переходом к рыночным отношениям. Исследователи в областях экономики, социологии, управления с 1980-х гг. стали пользоваться термином «трудовой потенциал», который первоначально служил синонимом «трудовых ресурсов».

Введение в 1920–30-е гг. в научный оборот понятия «трудовые ресурсы» также не случайно, так как оно было обусловлено ходом социально-экономического строительства, когда большие массы населения перемещались в города и районы нового экономического освоения. Быстрое наращивание мощностей, особенно в тяжелой промышленности, поглощало значительные массы трудоспособного населения, главным образом, из сельской местности. Такая практика способствовала выработке определенного стереотипа экономического мышления, ориентированного сугубо на экстенсивное развитие на основе административно-командных методов управления. При этом трудовые ресурсы рассматривались преимущественно с количественной точки зрения как один из видов естественных ресурсов, необходимых для общественного производства. Одностороннее отношение к трудовым ресурсам сузило их восприятие в общечеловеческом контексте и породило иллюзию их неисчерпаемости и неограниченности [15].

В. И. Бутов в своем учебном пособии «Демография» (2005 г.) отмечает, что понятие «трудовой потенциал» является более объемным, разносторонним, поскольку его основой является термин «потенциал» – источник возможностей, средств, запаса, которые могут быть приведены в действие, использованы для решения какой-либо задачи или достижения определенной цели.

Автор согласен с мнением А. Я. Кибанова о противопоставлении понятий «потенциал» и «ресурсы», поскольку первое из них представляет собой совокупность накопленных обществом, коллективом, индивидом свойств (по сути, совпадает с понятием «ресурс»), обуславливающих возможности их функционирования и развития (с ориентацией на будущее) [15]. Такого же мнения придерживаются Л. И. Абалкин и Л. С. Дегтярь, которые не проводят различий между понятиями «трудовой потенциал» и «трудовые ресурсы» [1], [5].

Исследователи до сих пор не пришли к единому мнению касательно определения трудового потенциала. Многообразие точек зрения на эту категорию со всей очевидностью обнаружилось в конце 80-х годов прошлого столетия на первой научно-практической конференции «Трудовой потенциал советского общества», проведенной Институтом экономики АН СССР и Госкомтрудом СССР (г. Суздаль, 6–9 октября 1987 г.). На основе анализа материалов упомянутой конференции можно выделить наиболее характерные трактовки трудового потенциала:

- трудовой потенциал как форма воплощения личностного фактора производства или человеческого фактора;
- как интегральная форма воплощения специфических социально-экономических качеств трудовых ресурсов;
- как совокупная способность общества к труду (трудоспособное население);
- как потенциал труда. Генетическая основа трудового потенциала здесь связывается не с совокупной способностью общества к труду (трудоспособным населением), а с совокупным работником [6].

В последующие годы исследователи неоднократно давали определения трудовому потенциалу, делая акцент на ту или иную его составляющую. Характерно то, что новаторские предложения на этот счет даются и по сей день. Разногласия в терминологии основываются, вероятно, на том, что каждое из данных определений несет в себе наиболее ярко выраженные особенности (условия, факторы) конкретной территории или организации, рассматриваемой авторами прямо или косвенно. Показатели этих факторов и условий, составляющих трудовой потенциал, можно использовать в качестве основы для оценки трудового потенциала. Таким образом, важным вопросом, имеющим принципиальное значение для выявления составляющих, определяющих трудовой потенциал, является выделение его исключительных факторов и условий.

Установление значений составляющих трудового потенциала, их соотношение и роль в его формировании и стратегическом развитии являются ключевыми вопросами, решение которых позволит обоснованно подходить к обеспечению экономики трудовыми ресурсами и планированию социально-экономического развития региона.

Итак, сегодня в науке все еще не выработана четкая система составляющих, которые всесторонне бы раскрывали сущность категории «трудовой потенциал». Обобщая известные в отечественной литературе мнения, можно выделить два доминирующих подхода к определению понятия «трудовой потенциал»: ресурсный и факторный [5], [14], есть подходы, их объединяющие [3]. Кроме них, в работах исследователей также можно встретить упоминания воспроизводственного, трудоресурсно-личностного, социодемографического, социопроизводственного и других подходов [13]. Однако, по мнению автора, все они являются лишь частными элементами ресурсного и факторного подходов.

Точки зрения некоторых исследователей на определение понятия «трудовой потенциал» легко группируются автором по принадлежности к одному из двух вышеуказанных подходов. Проанализировав эти определения, автор приходит к выводу, что наличие количественной характеристики в той или иной мере свойственно для каждого из подходов в отличие от разнящейся качественной составляющей.

Ресурсный подход подчеркивает наличие трудовых ресурсов и выделяет количество населения, его половозрастной состав, образование, профессиональную подготовку, квалификацию. К вышеуказанным характеристикам В. Г. Костяков и А. А. Попов [8] причисляют также мобильность трудовых ресурсов. А. Я. Кибанов подчеркивает динамику ресурсов: «Трудовой потенциал представляет собой обобщающую характеристику меры и качества совокупной способности к труду трудовых ресурсов, их динамизм как непрерывный, развивающийся, многоплановый процесс, характеризующий скрытые, не проявившие еще себя возможности или способности в соответствующих сферах жизнедеятельности» [15]. Приверженцами этого подхода являются Г. В. Сергеева, Л. С. Чижова [11] и др., в общем виде эти авторы рассматривают трудовой потенциал в единстве его количественной и качественной сторон.

Факторный подход выделяет мотивы, ценностные ориентации в труде, личные характеристики работника, социально-экономические условия (здравоохранение, инфраструктуру и т. д.), производственные отношения. Сюда же Ю. М. Остапенко включает все психофизические качества ресурсов как производителей материальных благ [9]. Л. И. Гольдин рассматривает трудовой потенциал как совокупность социально-экономических, профессионально-технических и организационно-управленческих возможностей в процессе их реализации, определяющих масштабы и эффективность трудо-

вой деятельности [4]. И. Маслова, выступая в 1987 г. с докладом на Всесоюзной научно-практической конференции «Трудовой потенциал советского общества», отметила, что рассматривает трудовой потенциал как интегральную форму воплощения специфических социально-экономических качеств населения, трудовых ресурсов, рабочей силы в человеческом факторе и объективную предпосылку общественного производства, регламентирующую возможности его развития. В. С. Стешенко, В. П. Пискунов, Л. В. Чуйко считают, что трудовой потенциал – это ресурсы и резервы живого труда (или полная потенциальная совокупная способность к труду), которыми обладает трудоспособное население в условиях данного общественного строя [12]. Б. М. Генкин подчеркивает значение каждого отдельно взятого индивидуума. Он считает, что трудовой потенциал – это часть потенциала человека, «который формируется на основе природных данных (способностей), образования, воспитания и жизненного опыта» [2]. Приверженцем факторного подхода также является Б. В. Корнейчук [9].

Можно предположить, что все вышеуказанные определения были даны исследователями с учетом исключительных составляющих трудового потенциала конкретных территорий. Авторы, давая его определение, подчеркивают те факторы, которые, на их взгляд, являются критичными для характеристики, а значит, и оценки трудового потенциала.

Уникальное социально-экономическое состояние конкретных территорий диктует необходимость поиска оптимальных показателей (составляющих) оценки трудового потенциала для определения методики его расчета на основе комплексного системного подхода. По мнению автора, выбор факторов, оказывающих наибольшее влияние на трудовой потенциал той или иной территории (региона, субъекта и т. д.), является принципиальным для выделения его составляющих.

В настоящий момент в разработках отечественных исследователей не обнаружено конкретного метода оценки трудового потенциала с использованием всех доступных показателей. Кроме того, возможность применять его для всех территорий остается сомнительной.

Так, Б. М. Генкин уверен, что набор характеристик, которые используются в литературе для определения возможностей эффективного труда, не в полной мере соответствует реалиям современной экономики, поэтому этот набор целесообразно расширить. Он предлагает охарактеризовать такие компоненты трудового потенциала человека или предприятия, как здоровье, нравственность и умение работать в коллективе, творческий потенциал, активность, организованность и ассертивность (гармоничное объединение свойств личности), образование, профессионализм, ресурсы рабочего времени. Однако, к сожалению, Б. М. Генкин не указывает степень влияния каждой из характеристик на величину трудового потенциала [2].

Ю. М. Остапенко утверждает, что количественная характеристика трудового потенциала может быть представлена численностью среднегодовых работников (число человеко-лет труда), и отмечает, что более детальный анализ трудового потенциала можно произвести путем умножения среднегодовой численности на среднюю продолжительность рабочего времени (год, месяц, день, час) [9].

Б. В. Корнейчук считает, что трудовой потенциал может варьироваться посредством изменения численности работников при неизменной их профессионально-квалификационной структуре, профессионально-квалификационной и социальной струк-

туры работников при неизменной их численности, а также одновременно количественного и качественного состава работников [7]. Данные показатели, на наш взгляд, дают определенную картину, однако метод оценки остается неясным.

По мнению автора, понятие «трудовой потенциал» «растянуто» во времени и пространстве. *Трудовой потенциал – это совокупная возможность трудоспособного населения осуществлять трудовую деятельность, определяемая меняющимися во времени и пространстве социально-экономическими условиями и способствующая перемещению и расселению трудовых ресурсов в поисках сферы приложения труда.*

Исходя из авторской трактовки трудового потенциала, предлагается использовать пространственно-временной подход к его оценке.

В связи с особым положением (географическим, геополитическим, экономическим, демографическим и т. д.) отдельных территорий большое значение приобретает пространственный компонент. Кроме того, привязка ко времени и месту становления трудового потенциала данных территорий определяет практические возможности его развития в дальнейшем. Привязка к территории и рассмотрение показателей трудового потенциала применительно к временным рядам позволяют прогнозировать большое количество явлений, которые не могут быть раскрыты иными подходами.

Задатки пространственного подхода можно обнаружить еще в исследованиях В. В. Покшишевского, рассматривавшего в 1974 г. вопросы географии трудовых ресурсов. Он утверждает, что «важные географические различия от места к месту нам придется отметить применительно к возможностям трудоустройства, они достаточно ощутимы и в части признаков самой структуры населения, и в составе трудовых ресурсов. Потребность в рабочей силе, в “живом” труде от района к району сильно разнится». Кроме этого, он подчеркивает историческую составляющую при распределении трудовых ресурсов [10].

Интересно также то, что Л. И. Абалкин, рассматривая экономический, производственный или трудовой потенциалы, считает, что они представляют собой обобщенную, собирательную характеристику ресурсов, привязанных к определенному месту и времени [1].

Можно утверждать, что пространственно-временной подход в наибольшей степени, в сравнении с другими, отвечает современной ситуации. Такой подход актуален при наличии разнообразия территориальных единиц как внутри страны, так и за ее пределами. Тем не менее, данный подход к исследованию трудового потенциала окончательно не сформирован.

Для описания пространства и времени формирования и использования трудового потенциала недостаточно существующих методик научных исследований. Применение их весьма затруднительно по множеству причин, например, из-за неоднородности данных. Временные характеристики трудового потенциала невозможно корректно численно сопоставить с характеристиками пространственными, но их взаимодополняемость очевидна. Более того, создание совершенно нового метода, вероятно, недопустимо, представляется необходимым использовать весь накопленный ранее опыт исследователей. Скорее всего, такая задача неразрешима. Однако, имея в наличии знания о внутренних условиях территории, с помощью пространственно-временного подхода можно сформировать общее представление о трудовом потенциале данной территории.

Практическая значимость исследования трудового потенциала территории направлена на прогнозирование. Это кажется вероятным, так как на основании знаний об уже произошедших процессах и предшествующих им причинах можно воздействовать на дальнейшее развитие явлений, задавать их направление.

Для развития трудового потенциала большое значение имеет его исходное состояние, которое является основой для его дальнейшего движения. Развитие осуществляется, прежде всего, путем внутренних уникальных для территории преобразований. Влияние внешних факторов также нельзя недооценивать. Комплекс взаимодействий внутренних и внешних условий также не должен оставаться неизученным. Территории, подобно частицам двух соприкасающихся неоднородных сред, всегда непреодолимо подвергаются диффузии, взаимопроникновению.

Плотность населения территорий земного шара разнообразна, она колеблется от 1 человека в пустынных областях и до 700 человек на квадратный километр в восточном Китае или Японии. Каждая территория отчасти самодостаточна. Она представляет собой географический ареал, удерживающий столько трудовых ресурсов, сколько приемлемо их «содержать» для обеспечения экономического пространства территории в настоящем. В соответствии с этим определяются демографические и экономические показатели территории. Все зависит, прежде всего, от природных условий, к которым адаптированы потребности населения. Однако возможны варианты деградации экономики независимо от ее действительного состояния в настоящем. По мнению автора, стабильность не всегда положительное явление. Вероятно, для освоения территорий особенно важна инфраструктура, которая для опережающего развития региона должна превосходить потребности населения. С развитием инфраструктуры представляется предпочтительным появление на рынке труда новых сфер приложения труда. Разнообразие таких сфер способствует более полному использованию трудового потенциала и его наращиванию, препятствует пространственному перемещению трудовых ресурсов и их включению в состав трудового потенциала другой территории.

Экономика является «зеркалом» процессов освоения территорий. Оценка потенциала территории необходима для управления размещением производительных сил, распределением ресурсов и охраной окружающей среды. В оценку потенциала территории включаются также описание количества и качества имеющихся ресурсов, потребительский интерес в их отношении и возможный доход от использования ресурсов. Экономика не носит самодостаточного характера. Отсюда при оценке трудового потенциала территории наравне с экономическими следует использовать природно-климатические, демографические, социальные показатели (социально значимые объекты), показатели степени развития инженерно-технической инфраструктуры и т. д.

Кроме этого, логично оценку трудового потенциала проводить по относительным показателям динамики, пространственных сравнений, когда определяется отношение фактического уровня данного явления к его уровню в предыдущие временные периоды или к уровню аналогичного явления, принятому в качестве базы сравнения.

Резюме. Существующие в современной науке подходы к понятию «трудо- вой потенциал» могут быть пересмотрены с точки зрения пространственно-временного подхода. Учет пространственно-временного аспекта при оценке трудового потенциала важен для адекватного отражения современных процессов формирования трудового потенциала отдельных территорий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абалкин, Л. И. Диалектика социалистической экономики / Л. И. Абалкин. – М. : Мысль, 1981. – 214 с.
2. Генкин, Б. М. Экономика и социология труда : учебник для вузов / Б. М. Генкин. – 7-е изд., доп. – М. : Норма, 2007. – 448 с.
3. Гизатуллин, Х. Н. Системный анализ эффективности трудового потенциала региона / Х. Н. Гизатуллин // Экономика региона. – 2005. – № 1. – С. 114–136.
4. Гольдин, Л. И. Актуальные проблемы развития трудового потенциала общества зрелого социализма / Л. И. Гольдин // Вопросы философии. – 1982. – № 5. – С. 34–37.
5. Дегтярь, Л. С. Трудовой потенциал общества и социальная политика / Л. С. Дегтярь. – М. : Наука, 1984. – 159 с.
6. Егоров, В. Д. Трудовой потенциал России / В. Д. Егоров // Народонаселение. – 2001. – № 4. – С. 108–116.
7. Корнейчук, Б. В. Экономика труда : учебное пособие / Б. В. Корнейчук. – М. : Гардарики, 2007. – 286 с.
8. Костаков, В. Г. Интенсификация использования трудового потенциала / В. Г. Костаков, А. А. Попов // Социалистический труд. – 1985. – № 7. – С. 10–17.
9. Остапенко, Ю. М. Экономика труда : учебное пособие / Ю. М. Остапенко. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 272 с.
10. Покшишевский, В. В. География населения СССР. Экон.-географ. очерки / В. В. Покшишевский. – М. : Просвещение, 1971. – 174 с.
11. Сергеева, Г. П. Трудовой потенциал страны / Г. П. Сергеева, С. М. Чинова. – М. : Знание, 1982. – 254 с.
12. Стешенко, В. С. Воспроизводство населения и трудовых ресурсов в условиях развитого социализма : в 4 т. Т. 1 : Развитие населения и его трудового потенциала / В. С. Стешенко, В. П. Пискунов, Л. В. Чуйко. – Киев : Наукова думка, 1985. – 319 с.
13. Страхова, О. Анализ динамики трудового потенциала жизненно необходим / О. Страхова, Л. Степнева // Человек и труд. – 2003. – № 2. – С. 27–29.
14. Татаркин, А. И. Социально-экономические условия формирования и использования трудового потенциала региона / А. И. Татаркин // Трудовой потенциал региона: проблемы формирования и использования : сб. науч. тр. – Свердловск : УрО АН СССР, 1990. – С. 3–13.
15. Экономика и социология труда : учебник / под ред. д-ра эконом. наук, проф. А. Я. Кибанова. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 584 с.

УДК 796.33

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ГОЛБОЛА В РОССИИ*

CURRENT STATE OF GOALBALL IN RUSSIA

А. В. Корнев

A. V. Kornev

Шуйский филиал ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», г. Шуя

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по определению современного состояния и степени развития голбола (спорта слепых) в России. Освещены основные проблемы, возникающие в процессе подготовки спортсменов с нарушением зрения.

Abstract. The following article presents the results of the research on determining the current state and degrees of development of goalball (the kind of sports for the blind) in Russia. It reveals the main problems that occur during training sportsmen with visual disturbance.

Ключевые слова: голбол, современное состояние, тренер, проблемы учебно-тренировочного процесса.

Keywords: goalball, current state, coach, problems of training process.

Актуальность исследуемой проблемы. В последние годы в нашей стране активно развиваются теория и методика адаптивной физической культуры и спорта, разрабатываются различные подходы к проведению занятий физическими упражнениями с людьми, имеющими различные травмы и отклонения в состоянии здоровья. Особое место в направлениях реабилитации, адаптации и социализации занимает физическая культура и спорт. Именно средства адаптивной физической культуры и адаптивного спорта могут оказать помощь человеку, находящемуся в непростой жизненной ситуации, даже в тех случаях, когда он остается прикованным к инвалидному креслу и имеет лишь минимальные возможности к выполнению движений.

Одним из наиболее тяжелых видов нарушения здоровья, приводящих к социальному дефекту, социальной недостаточности, является полная или частичная утрата зрения – слепота и слабовидение [4]. Систематические занятия физической культурой и спортом имеют большое значение в реабилитации слепых и слабовидящих. Разнообразие средств адаптивной физической культуры и спорта обеспечивает незрячим людям возможность точно и правильно выполнять движения, экономить силы, способствует развитию способности относительно свободно ориентироваться в пространстве, оценивать внешние условия за счет повышения активности компенсаторных механизмов функционирования других сенсорных систем организма (по звуку, мышечному ощущению, чувству препят-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 13-36-01255

ствия, тактильному чувству и др.). Грамотно используя разнообразные средства и методы физического воспитания, можно не только способствовать общему физическому оздоровлению и ликвидировать недостатки двигательной сферы, но и улучшить зрительные функции.

Для незрячего человека движение – это не только путь к физическому совершенствованию, но и важнейший психологический фактор, который в дальнейшем позволит менее болезненно адаптироваться к меняющимся условиям социальной среды. Двигательная активность является мощным средством социальной адаптации детей с нарушением зрения, и разработка технологий, связанных с подготовкой резерва для адаптивного спорта в командных играх для слепых и слабовидящих, важна для их социальной адаптации и полноценной жизни.

Научные исследования показывают, что занятия физическими упражнениями не противопоказаны при глазных заболеваниях и любой остроте зрения, если правильно подобраны упражнения и дозированы физические нагрузки. Именно с целью обеспечить правильное сочетание физических нагрузок и формирования умения ориентироваться в пространстве австрийцем Г. Лоренцем и немцем З. Райндле в 1946 году была изобретена игра голбол. Постепенно голбол приобрел популярность во всем мире. На Паралимпиаде голбол был впервые представлен в 1976 году в Торонто (Канада), а в 1980 году он вошел в программу летних Паралимпийских игр [1]. Начиная с 1987 года во Всероссийском первенстве появился голбол как игровой вид спорта, а первая показательная игра состоялась в 1984 году между командами Москвы и Ленинграда на первенстве Всероссийского общества слепых по роллингболу в Ростове-на-Дону.

Игра голбол имеет свою специфику. Прежде всего, ворота, длина которых 9 метров, защищают сразу три спортсмена, причем в положении лежа на боку. Задача спортсменов – закатить специальный звуковой мяч за линию ворот соперника. В голбол играют не только совершенно слепые спортсмены, но и слабовидящие, и для того, чтобы все были в одинаковых условиях, глаза закрывают специальными светонепроницаемыми очками, исключающими возможность что-либо видеть во время игры. По мнению Р. А. Толмачева, соревновательные упражнения в голболе относятся к ациклической работе переменной мощности, требуют от игроков проявления быстроты, координации движений, хорошей ориентации в пространстве, остроты мышления и ловкости. Сама игра обладает достаточно большой моторной плотностью [4].

Ценность игры как средства функциональной реабилитации незрячих людей заключается в значительной физической нагрузке на слуховую, тактильную и двигательную сенсорные системы. Анализаторы этих сенсорных систем активно принимают информацию из внешней и внутренней среды организма, направляют действия, требующие изрядного напряжения и координации всех групп мышц и мгновенного принятия решения по выполнению конкретного движения [3].

Материал и методика исследований. Цель исследования – определить современное состояние голбола и проблем его развития в России. Для достижения цели исследования был проведен анкетный опрос специалистов, педагогов, тренеров, работающих с лицами, имеющими нарушения зрения.

Анкетирование проводилось в период повышения квалификации по программе «Реабилитация слепых и слабовидящих средствами адаптивной физической культуры и спорта» в негосударственном учреждении «Культурно-спортивный реабилитационный

комплекс Всероссийского общества слепых» (г. Москва, сентябрь 2011 года) и во время проведения первенства России по голболу (г. Раменское, март 2012 года). В анкетировании приняли участие специалисты, тренеры и педагоги, работающие со слепыми и слабовидящими детьми и взрослыми из Ивановской, Курской, Липецкой, Московской, Нижегородской, Тюменской, Оренбургской, Саратовской, Свердловской и Челябинской областей, Краснодарского, Красноярского и Пермского краев (48 человек).

Результаты исследований и их обсуждение. Выявлено, что у большинства респондентов стаж тренерской работы по голболу составляет 3–4 года (85 %), большинство специалистов работают учителями по физической культуре в специальных (коррекционных) школах-интернатах III–IV вида и тренируют детей лишь по необходимости, обусловленной подготовкой к соревнованиям, часть (10 %) работает в детских спортивных школах и 5 % – учителями общеобразовательных школ.

Практически все опрошенные подчеркивают отсутствие надлежащей *научно-методической базы* тренировочного процесса начинающих голболистов, плохую *информационную поддержку* данного вида спорта. Действительно, в настоящее время информационное освещение адаптивного спорта в Российской Федерации оставляет желать лучшего. Однако наблюдаются и положительные сдвиги в информационно-коммуникативных процессах. Яркий тому пример прямые включения телеканалов «Россия-2» и «Спорт-1» из Лондона с летних Паралимпийских игр и широкое освещение на определенных Интернет-ресурсах всех видов адаптивного спорта, включая онлайн-трансляции.

Мощным фактором в популяризации адаптивного спорта среди слепых и подготовке специалистов по реабилитации инвалидов по зрению средствами культуры и спорта являются курсы повышения квалификации в негосударственном учреждении «Культурно-спортивный реабилитационный комплекс Всероссийского общества слепых» по программе «Реабилитация инвалидов по зрению средствами физической культуры и спорта». Курсы повышения квалификации посетили 60 % респондентов, участвующих в анкетировании, 30 % узнали о голболе от специалистов по физической культуре и спорту и 10 % опрошенных нашли информацию самостоятельно в Интернете или получили ее от друзей. Для более качественного и быстрого развития любой спортивной игры необходим Интернет-ресурс, выполняющий роль электронного хранилища информации, которая постоянно и своевременно обновляется (календарь соревнований, правила, итоги игр), места, где обсуждаются актуальные вопросы, связанные с голболом (форум, консультации и др.), и т. д. Создание электронного ресурса по голболу поддерживают 80 % респондентов, что говорит об актуальности внедрения современных компьютерных технологий в деле становления и развития голбола в России.

Анализ проблем развития голбола позволил выявить целый *блок трудностей*, с которыми встречаются тренеры. Большинство специалистов и тренеров испытывают трудности при наборе игроков в команду по голболу, о чем свидетельствуют результаты анкетирования. Прежде всего, это трудности, которые связаны с состоянием здоровья игроков. Согласно ответам тренеров (55 %), значительная часть инвалидов по зрению не допускается к занятиям голболом по заключению врачей.

Отдельно стоит проблема поиска спортсмена. Специфика заключается в том, что если в обычную спортивную школу идет отбор из числа желающих заниматься, то здесь противоположная картина. Инвалидов по зрению не так много, и нужна долгая разъясни-

тельная работа с теми, кто потенциально может заниматься данным видом спорта. *Отсутствие желания* у инвалидов по зрению заниматься тем или иным видом спорта, в том числе и голболом, отметили 44 % респондента.

По мнению анкетированных, существует несколько групп *критериев отбора* для занятий спортивными играми инвалидов по зрению. К ним относятся: желание заниматься (отметили 52 % респондентов); допуск врача (37 %); физическая подготовленность (12 %); дисциплинированность (12 %); возраст занимающегося (8 %); технико-тактические способности, задатки (4 %).

Одной из причин недостаточного уровня подготовки спортсменов командных видов спорта является низкая степень *научно-методического сопровождения* тренировочного процесса. В аспекте проблемы оптимизации подготовки незрячих спортсменов необходимым представляется разработка методологических, теоретико-методических основ адаптивного спорта. Мы предложили специалистам оценить уровень методического обеспечения игры голбол: «неудовлетворительно» оценили 84 % опрошенных, «удовлетворительно» – 16 %.

Важной составляющей развития и становления голбола является *материально-техническое обеспечение* игры, в которое входят экипировка спортсмена и инвентарь. Экипировка голболиста включает: налокотники, наколенники, паховые раковины (мужчины), защиту груди (женщины), светонепроницаемые очки, толстовку, спортивные трико, защиту на голень и перчатки. Инвентарь в голболе состоит из ворот, разметки на игровом поле, голбольного мяча, тренажеров для физической подготовки и специальных тренажеров для голбола. Ворота в голболе нестандартные, и это основная трудность в техническом обеспечении спортивной игры. Отсутствует технология изготовления ворот, поэтому тренерам приходится самим разрабатывать чертежи и впоследствии делать голбольные ворота. Многие спортивные залы школ-интернатов, где в основном и проходят тренировки, по размерам меньше игровой площадки в голболе, поэтому изготовление ворот представляется нецелесообразным. Ворота имеют 33 % опрошенных специалистов, практически у всех есть голбольные мячи, очень многие используют в тренировочном процессе стандартные тренажеры (75 %), и всего 14 % используют специальные тренажеры, предназначенные только для голбола, разработанные самими тренерами.

58 % опрошенных тренеров проводят тренировки 2 раза в неделю, 30 % – 3 раза в неделю, 12 % тренеров – 4–5 раз в неделю. В основном учебно-тренировочный процесс с голболистами проходит в послеобеденное и вечернее время и лишь только у 16 % опрошиваемых специалистов – до полудня.

Поскольку уровень материально-технического оснащения физкультурных залов в школах-интернатах III–IV видов оставляет желать лучшего и многие залы просто меньше размеров игрового поля, на котором играют голболисты, многим тренерам приходится искать альтернативные помещения для организации тренировочного процесса. На помощь приходят близлежащие среднеобразовательные школы, многие из которых готовы безвозмездно предоставлять свой зал 1–2 раза в неделю (так проводят занятия 50 % опрошенных тренеров), спортивные школы (25 %), спортивные комплексы (12,5 %) и 12,5 % респондентов проводят свои занятия в зале школы-интерната.

Количество занимающихся варьируется от 6 до 20 человек в зависимости от населенного пункта, где организована команда по голболу, количества детей в школе-интернате и количества детей, которым не противопоказано заниматься спортом. Что ка-

сается *тотально слепых*, то в семи командах они отсутствуют, в двух командах их 10 человек, в четырех командах – по 1, в трех командах – по 2 человека, в одной команде – 1 человек и т. д. Интересным является тот факт, что в некоторых командах, например Новосибирской области, практически все игроки мужской и женской команды *тотально слепые* и их количество в группе по голболу составляет 15 человек.

В программе тренировок специалисты уделяют большое внимание технико-тактической подготовке: ее используют (98 % респондентов). Общей физической подготовке уделяют внимание 82 % педагогов, психологической подготовке – всего лишь 50 %. В процессе подготовки голболистов 66 % тренеров используют средства из других видов спорта, таких как: легкая атлетика (25 %), настольный теннис (18,75 %), футбол (12,5 %), плавание (12,5 %), боулинг (12,5 %), волейбол (6,25 %), баскетбол (6,25 %), акробатика (6,25 %). Привлекают специалистов из других видов спорта 34 % тренеров.

В настоящее время все более популярным и актуальным становится *волонтерское* движение по отношению к людям с ограниченными возможностями, в том числе на всевозможных спортивных праздниках, соревнованиях, фестивалях спорта и физкультурно-оздоровительных мероприятиях [2]. В тренировочном процессе по голболу волонтеры – необходимое составляющее, которое обеспечивает максимальную эффективность тренировочного занятия. Волонтеры могут оказать неоценимую помощь тренерам и спортсменам, занимающимся голболом, например, в сборке и установке голбольных ворот, сопровождении *тотально слепых* спортсменов, в судействе и т. д. Но, к сожалению, к своей учебно-тренировочной деятельности привлекают волонтеров лишь 34 % опрошенных специалистов.

При проведении соревнований разного ранга организаторы все чаще сталкиваются с нехваткой *судейских кадров* в голболе, иногда приходится ставить неквалифицированных судей, что приводит к частым ошибкам во время игры, которые в свою очередь вызывают негативные эмоции как у тренерского состава, так и у зрителей. Проблема судейства гораздо глубже, чем кажется. Отсутствуют научно-методическое обеспечение подготовки и рекомендации для судей по голболу, остаются неразработанными нормативные квалификационные требования к присвоению судейских категорий по паралимпийским видам спорта, в том числе и голболу. Областные структуры, отвечающие за физкультурно-спортивную деятельность в регионе, не имеют права присуждать судейские категории без квалификационных требований, утвержденных Министерством спорта Российской Федерации.

На вопрос «Имеете ли вы опыт судейства?» положительно ответили только 48 % опрошенных, которые указали, что судили в основном местные и областные соревнования. Товарищеские встречи устраивает только половина опрошенных тренеров, хотя именно в таких играх можно экспериментировать в технико-тактических приемах и схемах, проверять игроков на различных позициях.

Голбол – вид спорта, который, как и многие другие, требует немалых *материальных затрат*, начиная от экипировки и заканчивая закупкой голбольных мячей и изготовлением ворот. Тренерскому составу приходится обращаться за помощью к спонсорам, что и делают 71 % опрошенных. Очень важной является работа с родителями детей, занимающихся голболом, в ходе которой решаются в основном психологические вопросы, возникающие во время учебно-тренировочного процесса. Эту работу ведут 75 % педагогов.

В конце анкетирования мы просили оценить *уровень развития голбола* в своей области и в России по 10-балльной шкале. 49 % специалистов считают, что уровень развития голбола в их области соответствует 4–5 баллам, оценке 8 отдали свое предпочтение 9 % тренеров, и низкий уровень (1–3) выбрали 42 % опрошенных.

Оценку уровня развития голбола в России участники исследования распределили следующим образом: низкий уровень (1–3 баллов) – 13 %; средний уровень (4–5 баллов) – 71 %; высокий уровень (6–8 баллов) – 16 %.

Резюме. В результате проведенного исследования были получены более точные данные о современном состоянии голбола в субъектах Российской Федерации, степени материально-технического оснащения команд, примерном контингенте занимающихся, условиях проведения учебно-тренировочного процесса голболистов. Выделены наиболее острые проблемы подготовки спортсменов, с которыми сталкиваются специалисты, работающие с инвалидами по зрению. Данные исследования могут стать опорной точкой в развитии путей, направленных на устранение определенных проблем в спортивной подготовке голболистов и способствующих дальнейшему развитию голбола в России.

ЛИТЕРАТУРА

1. *История голбола* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://goalball.ru/?p=36>
2. *Махов, А. С.* Клубная система адаптивного спорта – база для подготовки волонтеров / А. С. Махов // Адаптивная физическая культура. – 2011. – № 1. – С. 29–31.
3. *Муляр, Л. П.* Использование подвижных и спортивных игр при занятиях в спортивных секциях с детьми с нарушениями зрения (на примере голбола) : метод. пособие для учителей физкультуры школ слепых и слабовидящих / Л. П. Муляр ; под ред. А. Ю. Максименко. – М. : Сарма, 2002. – 41 с.
4. *Толмачев, Р. А.* Адаптивная физическая культура и реабилитация слепых и слабовидящих / Р. А. Толмачев. – М. : Советский спорт, 2004. – 108 с.

УДК 373.2:378.141.213.3

**К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ТЬЮТОРСКОМУ
СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**ON THE ISSUE OF READINESS OF UNIVERSITY STUDENTS FOR TUTOR
SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN**

А. В. Костина

A. V. Kostina

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье рассматривается проблема готовности студентов к тьюторскому сопровождению детей дошкольного возраста, дается анализ современных подходов к определению понятий «готовность», «профессиональная готовность» и их содержательному наполнению. Раскрываются структура и основные компоненты профессиональной готовности студентов к тьюторскому сопровождению.

Abstract. The article considers the problem of readiness of students for tutor support of preschool children, gives the analysis of modern approaches to defining the concepts «readiness», «professional readiness» and their substantial filling. It also reveals the structure and main components of professional readiness of students for tutor support.

Ключевые слова: *готовность, профессиональная готовность, тьюторское сопровождение, студенты, дети дошкольного возраста.*

Keywords: *readiness, professional readiness, tutor support, students, preschool children.*

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время особую актуальность приобретает проблема формирования у студентов, обучающихся по профилю «Дошкольное образование», готовности к тьюторскому сопровождению детей дошкольного возраста. Под тьюторским сопровождением понимается педагогическая деятельность по индивидуализации образования, позволяющая выявить и развивать образовательные мотивы и интересы детей, находить образовательные ресурсы для создания индивидуальной образовательной программы, работать с образовательным заказом семьи и формировать образовательную рефлексию ребенка. В условиях современного образования практика тьюторского сопровождения проводится по таким направлениям, как развитие познавательного интереса ребенка, формирование его образовательной инициативы и готовности к самообразованию. Тьюторское сопровождение всегда носит индивидуальный адресный характер, поскольку тьютор в своей работе опирается на запрос подопечного, на его индивидуальные особенности и обстоятельства, не подгоняя их под известные шаблоны и стратегии. Готовность будущих специалистов сферы дошкольного образования к тьюторскому сопровождению позволяет повысить их конкурентоспособность на рынке труда, реализовать профессиональный потенциал, что является основой профессиональной мобильности педагогов. Готовность к тьюторскому сопровождению детей должна стать одним из результатов подготовки студентов в системе высшего профессионального образования.

Материал и методика исследований. В процессе работы был осуществлен теоретический анализ психолого-педагогической литературы по вопросам готовности будущих педагогов к тьюторскому сопровождению детей дошкольного возраста, выявлены основные компоненты профессиональной готовности студентов.

Результаты исследований и их обсуждение. В «Толковом словаре русского языка» готовность трактуется как согласие, желание сделать что-либо и состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь [4].

Е. П. Ильин рассматривает определяемое понятие как состояние психической и физиологической готовности к действию или деятельности, настрой и мобилизацию на предстоящую деятельность [3].

В современной науке нет общепринятого толкования готовности, что вызвано неоднозначным семантическим значением данного слова. К. К. Платонов дает три значения термина «готовность к труду»:

- результат трудового воспитания, выражающийся в желании трудиться, осознании необходимости участвовать в совместной трудовой деятельности;
- готовность к определенному труду, ставшему профессией, результат профессионального обучения, воспитания и социальной зрелости личности;
- готовность к непосредственно предстоящей деятельности в известных или возможных условиях, состояние психологической мобилизации [5].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования определил два ключевых подхода в описании содержания понятия «готовность»: функциональный и личностный. Сторонниками функционального подхода являются Л. С. Нерсисян, Д. Н. Узнадзе, В. Н. Мясичев и другие. Они характеризуют готовность как определенное психическое состояние. Приверженцами личностного подхода являются М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Сластенин и другие. Они под готовностью понимают личностное образование, обеспечивающее эффективность, высокую результативность профессиональной деятельности.

В исследованиях Ю. И. Турчаниновой профессиональная готовность рассматривается как некая характеристика потенциального состояния личности, позволяющая ей «успешно войти в профессиональное сообщество и быстро развиваться в профессиональном отношении» [6].

В структуре профессиональной готовности Ю. И. Турчанинова выделяет такие самостоятельные подсистемы, как:

- социальная готовность – способность осмысленно ориентироваться и самоопределяться в социальной жизни;
- общекультурная готовность – достаточно высокий уровень общего образования и развития;
- специально-предметная готовность – знания в конкретной области деятельности;
- психолого-педагогическая готовность – способность особым образом и в особых условиях взаимодействовать с другими людьми [6].

Готовность студента, по мнению М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, является сложным психологическим образованием и включает в себя:

- а) положительное отношение к профессии, достаточно устойчивые мотивы деятельности;

б) адекватные требования профессиональной деятельности к чертам характера, способностям, проявлениям темперамента;

в) необходимые знания, навыки, умения;

г) устойчивые профессионально важные особенности восприятия, памяти, внимания, мышления, эмоциональных, волевых процессов [2].

Готовность также может выступать в виде психического состояния личности, которое включает следующие компоненты:

а) познавательные (понимание профессиональных задач, оценку их значимости, выявление способов решения);

б) эмоциональные (профессиональную честь и ответственность, уверенность в успехе, воодушевление);

в) мотивационные (потребность в успешности выполнения первых трудовых задач, интерес к процессу их решения, стремление к достижению успеха и показу себя с лучшей стороны);

г) волевые (мобилизацию сил, преодоление сомнений и т. д.) [2].

В. А. Сластенин выделяет такие компоненты профессиональной готовности, как:

– психологическая готовность – это соответствующий уровень устойчивости психики личности в стрессовых обстоятельствах, адаптивность личности, ее уверенность в своих силах и возможностях;

– интеллектуально-познавательная готовность – определенный уровень профессионального восприятия, мышления, воображения, памяти, внимания;

– мотивационная готовность – ориентированность личности на саморазвитие в образовательном процессе, положительное отношение к своей профессии, необходимый уровень самооценки, готовность и способность к профессиональному и личностному самоутверждению, стремление к достижению успеха;

– операционно-деятельностная готовность – профессиональное мастерство, способности к саморегуляции поведения и профессиональной деятельности;

– коммуникативная готовность – достаточный уровень развития умений и навыков контактного взаимодействия с профессиональной средой, с людьми, профессионального общения с сотрудниками и руководителями, достаточный уровень вербальной культуры человека и его профессионального мышления;

– творческая готовность – способность личности к поиску, видению новых путей, методов решения профессиональных задач [7].

Таким образом, мы рассматриваем профессиональную готовность как интегративное качество личности специалиста, которое основывается на владении знаниями и умениями в области профессиональной деятельности, накоплении первоначального профессионального опыта [1]. Другими словами, специалист способен осознавать профессиональные цели, осуществлять анализ и оценку имеющихся условий, определять всевозможные способы действия и предвидеть результат.

Определив структурные компоненты и содержание готовности, мы можем выделить три компонента профессиональной готовности студентов к тьюторскому сопровождению детей дошкольного возраста: когнитивный, операционный и психологический.

Когнитивный компонент профессиональной готовности заключается в том, что студенты обладают совокупностью теоретических знаний по эффективной реализации функций тьютора. В частности, когнитивная готовность к тьюторскому сопровождению

предусматривает наличие у студентов знаний о сущности проблемы тьюторского сопровождения как в России, так и за рубежом, об объекте, предмете, формах и методах тьюторской деятельности, этапах и технологиях работы с детьми, а также практическое использование этих знаний в современных социально-экономических условиях.

Операционная готовность к тьюторскому сопровождению предполагает у студентов совокупность умений и навыков, связывающих знания с практическим решением профессиональных задач. В связи с этим будущий педагог должен уметь эффективно использовать различные технологии работы с детьми; консультировать родителей по проблемам обучения и воспитания детей; выявлять и анализировать образовательные мотивы, интересы и запросы как детей, так и их родителей; выстраивать, а в последующем и корректировать образовательную траекторию своего подопечного.

Очевидно, что профессиональная готовность будущего педагога определяется не только знаниями, умениями и навыками, которыми он обладает по выбранному профилю, но также и психологической готовностью к реализации профессионально значимых функций. Психологическая готовность студентов к тьюторскому сопровождению детей дошкольного возраста представляет собой совокупность психологических качеств и способностей личности, мотивационной обусловленности, необходимых для реализации данного вида профессиональной деятельности. Будущий педагог должен быть целеустремленным, устойчивым к стрессам, коммуникабельным, с адекватной самооценкой, способным к критическому и системному мышлению, быстрому реагированию на происходящее в процессе образовательной деятельности, рефлексии собственной деятельности.

Резюме. Готовность студентов к тьюторскому сопровождению детей дошкольного возраста предполагает наличие у них знаний в психолого-педагогической, методической, предметной, общекультурной областях, умений эффективно использовать различные технологии работы с детьми, сопровождать процесс формирования личности ребенка, выявлять и анализировать образовательные мотивы, интересы и запросы своих подопечных, выстраивать и корректировать их образовательную траекторию, а также наличие интереса к тьюторской деятельности, самостоятельности, инициативности, целеустремленности, коммуникабельности, желания постоянно совершенствоваться в своей профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуртовенко, И. Ю. Теоретический анализ понятия «профессиональная готовность» [Электронный ресурс] / И. Ю. Гуртовенко. – Режим доступа: http://sociosfera.ucoz.ru/publ/zhurnal_quot_sociosfera_quot_2011_god/sociosfera_4_2011/teoreticheskij_analiz_ponjatija_professionalnaja_gotovnost/49-1-0-1193
2. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1993. – 383 с.
3. Ильин, Е. П. Психопсихология состояний человека / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2005. – 412 с.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : А Темп, 2004. – 944 с.
5. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.
6. Турчанинова, Ю. И. Как помочь учителю стать учителем [Электронный ресурс] / Ю. И. Турчанинова. – Режим доступа: <http://irbey1.narod.ru/met6.htm>
7. Шарифуллина, С. Р. Критерии готовности будущих педагогов к управлению физкультурно-спортивной деятельностью [Электронный ресурс] / С. Р. Шарифуллина. – Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/simpoz1/94.htm>

УДК 159.9:341.321.3-057.9

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ,
УВОЛЕННЫХ С ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ**

**SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES
OF OUT-OF-SERVICE MILITARY POPULATION**

Л. К. Кулькова

L. K. Kulkova

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Установлено, что социально-психологические особенности военнослужащих, уволенных с военной службы, необходимо учитывать для обеспечения эффективности используемых педагогических форм и методов работы с ними.

Abstract. It has been established that social and psychological peculiarities of out-of-service military population need to be considered for providing effectiveness of the employed pedagogical forms and methods of working with them.

Ключевые слова: *социально-психологические особенности, возрастной ценз, критерии эффективности деятельности.*

Keywords: *social and psychological peculiarities, age limit, criteria of activity efficiency.*

Актуальность исследуемой проблемы. В процессе реструктуризации Вооруженных Сил Российской Федерации в структуре населения России за сравнительно небольшой период сформировалась новая многочисленная группа риска, которая состоит из бывших военнослужащих, нуждающихся в профессиональной переподготовке, жилье, правовой и социальной поддержке. Основными условиями эффективной работы с военнослужащими являются, с одной стороны, знания о социально-психологических особенностях данной категории граждан и с другой – взаимодействие с органами государственной власти, местного самоуправления, общественными и религиозными объединениями и социальными службами.

Материал и методика исследований. Работа проводилась на базе Военного комиссариата Чувашской Республики.

В процессе исследований был использован комплекс методов: теоретический анализ научной педагогической, психологической, методической литературы, нормативно-законодательной базы, педагогический эксперимент и методы математического анализа (обработки результатов).

Результаты исследований и их обсуждение. Бывшие военнослужащие как реальные носители патриотических начал – активные и трудоспособные люди, обладающие

хорошим образованием и профессиональной подготовкой. Большинство из них стремятся к продолжению профессиональной деятельности и способны в соответствии с личными и деловыми качествами принести значительную пользу обществу. Однако знания и опыт бывших военнослужащих не всегда находят применение и нередко остаются невостребованными.

Перед военнослужащими, уволенными в запас, встает ряд актуальных, зачастую неожиданных проблем:

1. Полученная в военном высшем образовательном учреждении профессия не всегда соответствует потребностям современного рынка труда.

2. Необеспеченность жильем. Эта проблема актуальна для военнослужащих, прослуживших меньше десяти лет.

3. Нередко внезапное увольнение влечет за собой изменение жизненных условий и является неким психологическим ударом.

4. Вышеперечисленные проблемы на фоне общего стрессового состояния организма могут привести к ухудшению физического состояния и здоровья человека.

Вхождение бывших военнослужащих в гражданский социум могут затруднять следующие факторы:

- неконкурентоспособность на рынке труда – полученное в военном вузе профессиональное образование не всегда соответствует требованиям потенциальных работодателей;

- особенности личности, сформировавшиеся в условиях военной службы;

- изменение не в лучшую сторону ролевого статуса;

- внутренние психологические границы, сложившиеся в результате специфики военного образования и дальнейшей службы [2].

Основываясь на анализе материалов наших исследований и данных Министерства обороны Российской Федерации, в соответствии с особенностями возрастных периодов можно дать характеристику ряду категорий бывших военнослужащих:

1. Военнослужащие до 30 лет. Понимая, что полностью реализовать свой личный и творческий потенциал на службе в армии для них не представляется возможным по ряду причин, они увольняются без пенсии. После увольнения эта категория граждан сталкивается с определенными финансовыми трудностями, особенно сложно приходится тем, кто имеет семью. Однако в силу своего молодого возраста эти военнослужащие наиболее успешны и мобильны. Они легко идут на смену профессии и возможность переобучения на гражданские специальности рассматривают как перспективу успешного трудоустройства и дальнейшей профессиональной востребованности.

2. Военнослужащие 30–40 лет. Этой группе военнослужащих пришлось уволиться в процессе реструктуризации Вооруженных Сил, иногда вопреки своим личным планам. В результате они чаще всего обижены на окружающих и перспективы профессиональной востребованности оценивают невысоко. Материальные трудности вкупе с жилищной проблемой могут явиться толчком для проявления кризисных состояний психики. Но, несмотря на трудности, представители этой категории граждан социально активны, сохраняют эмоциональную гибкость, стараются адаптироваться в новых для себя жизненных условиях. Это часть военнослужащих, которая нуждается в психолого-педагогической помощи, профессиональном консультировании, социально-правовой поддержке.

3. Военнослужащие от 40 лет. Данная категория военнослужащих имеет определенные льготы в соответствии со сроками выслуги лет. К освоению нового вида деятельности и серьезному переобучению не расположены, ориентируясь на работу в близких к военному профилю организациях, органах государственной и муниципальной власти. Для них привлекательна деятельность, в которой существует возможность сохранения атрибутов прошлых социальных ролей и былого статуса.

Существует проблема социально-педагогической адаптации военнослужащих, которые принимали участие в боевых действиях. Условия, в которых находились эти военнослужащие, остаются в памяти и продолжают по инерции нести в себе негативное, разрушающее воздействие на психику. По данным исследований 30 % военнослужащих, участвовавших в боевых действиях, имеют выраженные проявления посттравматических стрессовых реакций. Отмечаются повторяющиеся ночные кошмары боевых ситуаций, внезапные переживания, повышенная раздражительность и беспричинные вспышки гнева [1, 45]. Для этой категории военнослужащих возможны асоциальное поведение, попытки суицида, алкоголизация и, как итог – конфликт с обществом, с родными и близкими, друзьями, тяга к риску, зачастую неоправданная.

Было проведено исследование на выявление социально-психологических особенностей военнослужащих, уволенных с военной службы. При выборе наиболее значимых факторов для достижения успеха в жизни респонденты отметили следующие: наличие хорошего образования – 55 %; способности и талант – 50 %; дружеские связи – 45 %; протекция – 40 % и предприимчивость – 30 %. Важную роль играет полнота и доступность информации о потребностях рынка труда и перспективах успешного трудоустройства. Считают недостаточной свою информированность 35 % респондентов. При этом военнослужащие достаточно ясно представляют сферу деятельности, где они хотели бы работать: на государственной службе и в управлении – 60 %; в структурах МВД, прокуратуры, таможни, налоговой инспекции, службе исполнения наказаний – 40 %; на государственных предприятиях – 20 %; в сфере транспорта и связи – 15 %. Не привлекает работа в сфере образования, строительстве, сельском хозяйстве.

Очевидно, что работа с данной категорией граждан, особенно принимавших участие в боевых действиях, требует специальной педагогической и психологической подготовки сотрудников военного комиссариата к профессиональному общению, высокого уровня речевой коммуникации, соблюдения прав и обязанностей граждан, регулируемых законодательно оформленными нормами.

Исходной нормативной правовой основой работы с военнослужащими, уволенными в запас, являются Федеральный закон от 27 мая 1998 года № 76-ФЗ «О статусе военнослужащих» и положения статьи 7 Конституции Российской Федерации, определяющие Российскую Федерацию социальным государством, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека, социальную защиту граждан, предусматривает развитие системы социальных служб, декларирует гарантии социальной защиты.

В результате исследования определены следующие основные направления работы с военнослужащими, уволенными в запас [3]:

- медико-психологическая и консультативная помощь;
- преодоление социальной изоляции, сохранение приобретенных ранее и создание новых социальных связей и отношений;

- взаимодействие с различными учреждениями и ведомствами по разрешению социально-экономических, жилищно-бытовых и других проблем;
- помощь в устройстве детей в оздоровительные, дошкольные и общеобразовательные учреждения;
- организация специальных фондов помощи;
- содействие в профессиональной переподготовке и трудоустройстве после службы в армии;
- социально-правовое консультирование военнослужащих и членов их семей;
- помощь в оформлении опекунов детей родственниками;
- незамедлительная реализация льгот и компенсаций, предусмотренных правовыми актами Правительства РФ.

Анализируя материалы исследования, можно выделить основные критерии эффективности работы с бывшими военнослужащими:

- конкурентоспособность;
- уверенность в завтрашнем дне и стабильности социального благополучия;
- успешное трудоустройство, соответствующее запросам бывших военнослужащих и требованиям общества;
- уровень образования профессиональной компетентности;
- успешную социальную адаптацию и коммуникацию во взаимоотношениях с окружающими людьми.

Резюме. Данная концепция создает основу для достижения эффективного результата социально-педагогического воздействия на военнослужащих, уволенных с военной службы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Березовец, В. В.* Социальная защита и социально-психологическая реабилитация ветеранов локальных войн / В. В. Березовец. – М. : Академия, 1997. – 110 с.
2. *Бороздина, Л. В.* Особенности самооценки в позднем возрасте / Л. В. Бороздина. – М. : Академия, 2000. – 128 с.
3. *Волошина, И. А.* Психологическая поддержка военнослужащих / И. А. Волошина, Л. Г. Жидунова. – М. : Владос, 2001. – 118 с.

УДК 378.634.14

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РФ
НА ОСНОВЕ СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА
В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS OF INSTITUTES
OF HIGHER EDUCATION OF RUSSIAN MINISTRY OF THE INTERIOR
ON THE BASIS OF SUBJECT-ORIENTED APPROACH IN THE CONTEXT
OF ADDITIONAL EDUCATION**

О. Г. Максимова¹, С. В. Милица²

O. G. Maksimova¹, S. V. Militsa²

¹ Чебоксарский институт экономики и менеджмента (филиал)
ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет»,
г. Чебоксары

² ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары

Аннотация. В работе рассматривается сущность и содержание субъектно ориентированного подхода как важного фактора профессионального становления и формирования творческих способностей курсантов вузов МВД Российской Федерации.

Abstract. The article considers the essence and substance of subject-oriented approach as an important factor for professional formation and creative abilities development of cadets of Institutes of Higher Education of Russian Ministry of the Interior.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, курсанты, субъектно ориентированный (субъектно-деятельностный) подход.

Keywords: professional training, cadets, subject-oriented approach.

Актуальность исследуемой проблемы. Происходящие в стране коренные преобразования привели к существенным изменениям и в образовательной политике. Дальнейшее формирование рынка труда и рыночных отношений как основного вектора социально-экономического развития страны и связанные с этим изменения в условиях функционирования высшей школы повысили требования общества к качеству подготовки выпускников, а также способствовали изменению отношения студентов к своей будущей профессиональной деятельности. Все это, в свою очередь, вызвало необходимость обновления методологии содержания и структуры современной системы высшего образования.

Согласно «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы» основной целью образовательной политики нашего государства является модернизация сферы образования на основе обеспечения ее соответствия уровню социально-экономического развития общества, а также потребностям современной молодежи [1].

Реализация Концепции потребовала развития всех структур системы профессионального, в том числе и дополнительного образования. Расширение масштабов деятельности этой системы является подтверждением того, что общество и государство заинтересованы в ее функционировании.

Дальнейшее развитие системы дополнительного образования в учебных заведениях МВД РФ имеет определенные особенности. С одной стороны, уровень, содержание и технология профессиональной подготовки в данных вузах предполагают ограниченный спектр направлений получения дополнительного образования, в рамках которых должны учитываться квалификационные требования к основной профессии [2, 15]; с другой – сложившийся сегодня рынок образовательных услуг ставит перед высшими учебными заведениями МВД РФ множество проблем теоретико-методологического и организационного плана, связанных с использованием потенциала дополнительного образования для улучшения качества подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел. Следовательно, актуальность проблемы связана с недостаточной разработанностью теоретических основ построения системы дополнительного образования в учебных заведениях МВД и использованием ее потенциала для формирования творческих способностей курсантов на основе субъектно-деятельностного подхода.

Материал и методика исследований. Основным материалом исследования стали работы, посвященные определению сущности и содержания дополнительного образования, а также различным аспектам личностно-деятельностного, системного и компетентностного подходов. В ходе подготовки статьи применялись следующие методы исследования: анализ научной литературы, синтез полученной информации, изучение опыта работы высшей школы, анкетирование, беседы и др.

Результаты исследований и их обсуждение. Эффективность профессиональной подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел с целью формирования у них творческих способностей и профессиональных компетенций зависит от множества факторов. Одним из них, на наш взгляд, является осуществление профессиональной подготовки курсантов на основе субъектно-деятельностного подхода.

В «Словаре-справочнике по педагогике» под понятием «субъект» подразумевается человек как конкретный носитель предметно-практической деятельности и познания, носитель каких-либо свойств, обозначение объективного «Я», т. е. индивид, которому противопоставляется объект и который направляет на объект свое познание или действие, в этом отношении он выступает как субъект познания и субъект действия [5, 371].

По мнению ученых (Г. И. Аксенова, К. А. Абульханова-Славская, В. А. Сластенин, В. А. Мижериков и др.), структура личности, включающая в себя направленность, индивидуально-типологические особенности, социальный опыт, обеспечивает возможность человеку реализовать себя как субъект и объект общественных отношений, организатор и распорядитель собственной жизнедеятельности.

Проблему формирования личности будущего специалиста, развития его субъектности вышеназванные ученые рассматривают с разных точек зрения, а именно: 1) с точки зрения важности саморазвития в процессе становления профессионала, ибо, по мнению ученых, «субъектность обеспечивает основу развития личности, индивидуальности, универсальности человека» и создает благоприятные условия для активизации познавательной деятельности самого обучающегося; 2) с точки зрения необходимости создания условий для плодотворного сотрудничества субъектов педагогического

процесса; 3) с точки зрения содержания профессионально-педагогической деятельности самого преподавателя как важного средства «включения субъектности обучающихся» [3], [4, 9].

Так, рассматривая проблему субъектности студента, В. А. Сластенин пришел к выводу, что ее анализ возможен через категорию «позиция личности». «В самом общем виде субъектную позицию студента правомерно определить как позицию личностного и профессионального саморазвития. В то же время ее можно представить как системное отношение внутренних, психических элементов, позволяющих человеку определенным образом (непротиворечиво и гармонично) осуществлять взаимодействие одновременно с внешней и внутриличностной средой. Важным условием развития субъектной позиции студента выступает соответствие, совпадение, согласованность внешних педагогических воздействий с его внутриличностным потенциалом, “внутренними условиями”. С одной стороны, субъектная позиция студента означает соответствие его целей, мотивов, способов действий педагогическим требованиям, а с другой – выход за пределы указанных предписаний, подчинение системы основных отношений задачам личностного, в том числе профессионального самосовершенствования. В идеале система педагогических требований не заглушает, а инициирует способности обучающегося в поиске путей жизненно-профессионального роста, стимулируя его активность, избирательность, творческие устремления.

Субъектная позиция отражает и развивает индивидуальность, авторство, субъектность личностной позиции, выход за пределы заданной деятельности, выработку перспектив дальнейшего саморазвития; придает деятельности неповторимое, личностное своеобразие; характеризует способ личностного и профессионального существования человека», – пишет В. А. Сластенин [4, 13].

Анализ результатов исследований ученых показал, что в основе субъектно-деятельностного подхода лежат следующие исходные положения: во-первых, понимание процесса профессиональной подготовки как совместной деятельности обучающихся и обучающихся; во-вторых, восприятие личности обучающего и обучающегося как субъектов деятельности и общения; в-третьих, осуществление процесса профессиональной подготовки с позиций гуманизма и т. д. Эти положения стали отправными точками для определения основных принципов организации профессиональной подготовки: системности педагогического процесса и его центрированности на личности студента; организации предметного содержания учебной и внеаудиторной работы с учетом индивидуально-типологических особенностей обучающихся и обучающихся; организации познавательной деятельности как субъект-субъектного сотрудничества преподавателя и курсантов; гуманизации образования и др. [2].

Деятельностный компонент субъектно-деятельностного подхода предполагает, что курсант рассматривается как субъект познавательной и общественно полезной деятельности, в которой формируется его личностный опыт (знания, умения и навыки), развиваются профессионально значимые качества личности, а его активное участие в разнообразной учебной и общественно полезной деятельности является важным средством профессиональной подготовки и формирования у него творческих способностей. Вследствие этого процесс профессиональной подготовки, организуемый в рамках современного вуза, должен создавать благоприятные условия для возникновения у студентов положительной мотивации на осознанное и активное участие в творчески-содержательной, познавательной профессиональной деятельности.

Субъектный компонент означает, что в центре этого процесса находится сам курсант, познавательная деятельность которого направлена на овладение соответствующими знаниями, умениями и навыками, формирование профессионально важных качеств личности специалиста. Осуществление процесса профессиональной подготовки предполагает обязательный учет индивидуально-типологических особенностей каждого курсанта. Тем самым происходит не только овладение знаниями, но и идет дальнейшее формирование творческой личности будущего сотрудника органов внутренних дел.

Анализ результатов анкетирования и бесед с курсантами показал, что их значительное количество (38,4 % от общего числа опрошенных) находятся на объектно-субъектном уровне развития; число курсантов, занимающих в процессе профессионального обучения в основном пассивную позицию, составляет 47,6 % и лишь 24,2 % курсантов характеризует активно-избирательное отношение к качеству обучения и организации творчески направленной внеучебной деятельности в вузе.

Как показали исследования ученых и наше собственное исследование, на сознательное принятие курсантами тех или иных позиций, связанных с профессиональным обучением, влияют: особенности взаимоотношений в семье и в образовательных учреждениях различных типов и уровней; жизненный опыт курсантов; готовность или неспособность противостоять отрицательным влияниям окружающей среды; сформированность мировоззрения, взглядов, ценностных ориентаций и т. д.

На наш взгляд, основными путями активизации процесса профессиональной подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел являются: определение уровней сущностных характеристик содержания образования; ориентация профессионального обучения на развитие личности курсанта как субъекта учебно-профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом; создание в системе профессиональной подготовки, в том числе и в системе дополнительного образования, условий для благотворного влияния внешних регуляторов на внутренние психологические регуляторы жизнедеятельности каждого студента. Вузовская практика показала, что результативность перехода внешних воздействий во внутриличностный план будет тем выше, чем более они адекватны тому или иному уровню развития субъектной позиции будущего сотрудника органов внутренних дел [4, 16].

В нашем исследовании мы придерживаемся технологии построения системы становления и развития у обучающихся субъектной позиции в ходе их профессиональной подготовки. Весь процесс субъективизации профессиональной подготовки включает пять этапов.

1-й этап – развитие умений и навыков самопознания, рефлексивных и эмпатийных способностей, обучение приемам самообладания и адекватного восприятия различного рода воздействий в образовательной среде; стимулирование всех форм самостоятельности и активности обучающихся в учебном процессе и др.

2-й этап – знакомство с технологией личностно-деятельностного обучения: его сущностью, содержанием и структурой процесса познания, создание информационно-субъектного фона, актуализация самообразования с включением в него элементов рефлексии, овладение умениями и навыками учебно-профессиональной деятельности, формирование потребности в личностной и профессиональной самореализации и т. п.

3-й этап – воспитание готовности обучающихся к самостоятельному решению практических задач и осуществлению проектной деятельности, формирование умений и навыков поведения и общения, оптимальное использование всего комплекса приемов и способов для творческого самовыражения обучающихся в учебной и внеаудиторной деятельности и др.

4-й этап – разработка и осуществление программ личностно-профессионального саморазвития; проведение самоанализа учебно-профессиональных достижений; актуализация потребности в дальнейшей работе по самосовершенствованию и т. д. Здесь ясно проявляется субъектная позиция будущего специалиста – его мировоззрение, взгляды, мотивации, потребности, ценностные установки и др. [4, 17].

Резюме. С позиции субъектно-деятельностного подхода профессиональное становление и формирование творческого потенциала личности будущего сотрудника органов внутренних дел осуществляются по трем основным направлениям: 1) вооружение обучающихся соответствующими научными знаниями; 2) формирование профессионально важных качеств личности, необходимых для творческого подхода к выполнению основных профессиональных функций; 3) выработка умений и навыков, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности, носящей творческий характер. В свою очередь, эти направления определяют цель, задачи и содержание учебных дисциплин, реализуемые в вузе в процессе изучения данных дисциплин и в системе дополнительного образования.

Субъектно-деятельностный подход создает благоприятные условия для использования всех современных организационных форм, методов и средств обучения и формирования личности курсанта. Ожидаемый результат осуществления процесса профессиональной подготовки на основе субъектно-деятельностного подхода – высокий уровень сформированности профессиональных компетенций и творческих способностей у будущих сотрудников органов внутренних дел.

На наш взгляд, в условиях субъектно-деятельностного подхода основными педагогическими условиями эффективного формирования творческих способностей у курсантов вузов МВД РФ могут быть:

- реализация основных положений субъектно ориентированного подхода к организации профессиональной подготовки;
- создание в системе дополнительного образования адаптивной среды для удовлетворения потребности курсантов в творческой деятельности;
- формирование у курсантов позитивной мотивационной направленности к творческой деятельности;
- проведение систематической работы по диагностике уровня сформированности у курсантов творческих способностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы (утв. распоряжением Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: garant.ru > Информационно-правовое обеспечение > Прайм > / doc 55070647.
2. Мосичева, И. А. Высшая школа и дополнительное профессиональное образование: проблемы и пути решения / И. А. Мосичева, В. П. Жестак, В. Н. Гуров. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2007. – 322 с.
3. Основная образовательная программа высшего профессионального образования направления подготовки 080200.62 Менеджмент (профиль подготовки «Государственное и муниципальное управление»). – СПб. : Б. и., 2011. – 51 с.
4. Сластенин, В. А. Субъектно-деятельностный подход в образовании / В. А. Сластенин, Г. И. Аксенова // Научные труды МПГУ. Серия: Психолого-педагогические науки. – М. : Прометей, 2000. – 635 с.
5. Словарь-справочник по педагогике / автор-составитель В. А. Мижериков. – М. : Творческий центр, 2004. – 448 с.

УДК 796.01: 376.32

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ
К ЗАНЯТИЯМ СПОРТОМ У ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF MOTIVATION
OF PEOPLE WITH VISUAL DISTURBANCES FOR GOING IN FOR SPORTS**

А. С. Махов

A. S. Makhov

Шуйский филиал ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», г. Шуя

Аннотация. В работе рассматриваются психолого-педагогические особенности мотивации к занятиям физическими упражнениями и спортом у лиц с нарушением зрения. Выявлены группы мотивов занятий спортом лиц с нарушением зрения по степени значимости.

Abstract. The article considers the psychological and pedagogical peculiarities of motivation of people with visual disturbances for going in for sports. The groups of motives of people with visual disturbances for going in for sports are revealed according to the degree of the significance.

Ключевые слова: *лица с нарушением зрения, спорт, мотивация.*

Keywords: *people with visual disturbances, sports, motivation.*

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время адаптивный спорт динамично развивается, увеличивается количество лиц с инвалидностью, занимающихся физическими упражнениями и спортом, развиваются новые виды адаптивного спорта, растет число победителей и призеров Паралимпийских, Сурдлимпийских игр, Специальной олимпиады. На региональном уровне массовость адаптивного спорта обусловлена регулярным проведением параспартакиад, парасибириад, чемпионатов и первенств по различным видам адаптивного спорта с соблюдением всех правил и классификационных требований.

По данным Министерства спорта, туризма и молодежной политики РФ за последние восемь лет число лиц с инвалидностью, занимающихся спортом, выросло в 3 раза (с 64,1 до 192,3 тысяч взрослых и с 10,8 до 32,4 тысяч детей), количество физкультурно-спортивных клубов инвалидов – в 1,7 раза (с 688 до 1200), число субъектов РФ, осуществляющих развитие адаптивного спорта, – в 2,8 раза (с 15 до 42) [11], в общем медальном зачете Паралимпийских игр Россия поднялась с 11-го на 2-е место.

На церемонии в Кремле по итогам окончания Паралимпийских игр в Лондоне Президент РФ В. В. Путин назвал выступление российских паралимпийцев триумфом и отметил, что «...они уверенно вывели нашу страну в число лидеров мирового паралимпийского спорта» [9]. Глава государства также подчеркнул, что «...мы приложим все силы для того, чтобы Россия стала ключевым участником паралимпийского движения, чтобы

она закрепились не только в группе лидеров мирового паралимпийского спорта, но и в числе государств, где обеспечено реальное равенство возможностей для всех без исключения граждан нашей страны, главная задача при этом – сделать паралимпийский спорт доступным и привлекательным» [9], [15].

Тем не менее, одной из наиболее важных проблем, препятствующих дальнейшему развитию адаптивного спорта, является слабая мотивация к занятиям паралимпийским спортом у значительной части самих инвалидов [11].

Формирование у лиц с ограниченными возможностями здоровья мотивации к физической деятельности должно стоять во главе физкультурно-оздоровительной работы [7]. Большую роль при этом будет играть осознание инвалидами подлинного уровня своего физического развития и необходимости в его совершенствовании.

Изучение мотивации в адаптивном спорте – это выявление ее реального уровня и возможных перспектив, поля ее ближайшего развития у каждого спортсмена-инвалида и спортивного коллектива в целом [6].

Целью нашего исследования явилось установление мотивов занятий спортом лиц с нарушением зрения.

Были поставлены следующие задачи:

- выявить перечень мотивов занятий спортом лиц с нарушением зрения;
- установить значимость этих мотивов.

Материал и методика исследований. Теоретической основой для изучения психолого-педагогических аспектов мотивации к занятиям физическими упражнениями и спортом у лиц с нарушением зрения послужили работы отечественных и зарубежных ученых: Г. Д. Бабушкина [1], Е. Г. Бабушкина [2], В. И. Жолдака [3], Е. П. Ильина [4], Р. А. Пилюяна [10], Г. П. Фураева [13], D. S. Butt [14] и др.

Существенное значение для нашего исследования имели труды О. Н. Степановой [12], изучившей потребности в занятиях физическими упражнениями и спортом у людей различного (от подросткового до пожилого) возраста, Н. Д. Ивановой [5], определившей мотивы участия легкоатлетов старше 35 лет в тренировочной и соревновательной деятельности, Е. А. Осокиной [8], которая выявила и классифицировала мотивы занятий фитнесом глухих женщин 25–35 лет.

Для выявления мотивов занятий спортом у лиц с нарушением зрения был проведен опрос спортсменов спортивно-оздоровительного клуба инвалидов «Пингвин» Шуйского государственного педагогического университета, а также членов спортивных коллективов по видам адаптивного спорта для лиц с нарушением зрения городов Кинешмы, Пучежа, Кохмы, Иванова.

Для установления значимости мотивов занятий спортом лиц с нарушением зрения была разработана анкета и проведен по ней опрос 91 спортсмена из 15 муниципалитетов Ивановской области (городов Кинешмы, Иванова, Вичуги, Родников, Фурманова, Пучежа, Кохмы, Шуи, Приволжска, Наволока, Заволжска, Тейкова, Комсомольска, Савина, Гаврилово-Посада). Исследование проходило в рамках III Параспартакиады Ивановской области в апреле-мае 2011 года и VI Фестиваля спорта среди инвалидов Ивановской области в мае 2011 года, турнира по голболу, посвященному годовщине создания спортивно-оздоровительного клуба инвалидов «Пингвин» в апреле 2012 года.

С целью установления значимости мотивов занятий спортом лиц с нарушением зрения респондентам было предложено ответить на вопрос анкеты: «Укажите, пожалуйста-

ста, степень (балл) важности каждого из указанных в анкете мотивов по 10-балльной шкале (1 балл – минимум, 10 баллов – максимум)». При этом степени важности всех показателей, выраженные в баллах, были сформированы по категориям: 9–10 баллов – «исключительно важно», 7–8 баллов – «очень важно», 5–6 баллов – «довольно важно», 3–4 балла – «не очень важно», 1–2 балла – «абсолютно не важно».

Результаты исследований и их обсуждение. Данные, полученные в ходе опроса, были сведены в единую матрицу и обработаны методом средних величин (вычисления производились с использованием стандартного пакета программ Microsoft Excel for Windows).

Таблица 1

Результаты математико-статистической обработки данных основных мотивов занятий спортом лиц с нарушением зрения (n=91)

№ п/п	Мотивы	X (баллы)	m (баллы)	Me (баллы)	Mo (баллы)	σ (баллы)	Ex	As	V (%)
1	Найти друзей товарищей	9,13	0,182	10	10	1,421	8,89	-2,68	19
2	Развить свои физические качества	9,07	0,148	10	10	1,583	5,44	-2,49	18
3	Улучшить физическую подготовку	9,05	0,132	10	10	1,667	4,13	-2,41	15
4	Хочу быть полезным обществу	9,04	0,155	10	10	2,002	5,31	-0,27	20
5	Воспитать морально-волевые качества	9,01	0,288	10	10	2,544	3,52	-2,71	24
6	Развить в себе чувство прекрасного	8,97	0,122	10	10	1,727	1,99	-2,55	18
7	Получение впечатлений	8,91	0,188	10	10	1,646	2,89	-2,81	21
8	Улучшить состояние здоровья	8,89	0,181	10	10	1,555	0,78	-2,19	21
9	Сформировать потребность в регулярных занятиях	8,79	0,369	10	10	1,348	3,99	-2,71	21
10	Отдохнуть, развлечься	8,77	0,194	10	10	2,132	2,41	-1,99	23
11	Удовлетворить потребности в движении	8,69	0,503	10	10	2,188	2,69	-1,89	21
12	Стремление показать свои способности	8,17	0,331	9	9	2,445	0,82	-1,22	27
13	Избавиться от вредных привычек	4,49	0,777	3	1	3,992	-1,89	0,41	82
14	Нечем заняться дома	4,35	0,752	3	1	3,788	-1,65	0,66	81

Как видно из табл. 1, ни один из мотивов не был отнесен опрошенными к категории 5–6 баллов – «довольно важно» и 1–2 балла – «абсолютно не важно».

К числу «исключительно важных» мотивов респонденты отнесли мотивы с 1 по 5. В эту группу входят: «найти друзей, товарищей» ($X=9,13+0,182$), «развить свои физические качества» ($X=9,07+0,148$), «улучшить физическую подготовку» ($X=9,05+0,132$), «хочу быть полезным обществу» ($X=9,04+0,155$), «воспитать морально-волевые качества»

($X = 9,01 + 0,288$). При этом близкое значение моды (Mo) и медианы (Me) по отношению к средней арифметической величине (X) и низкие значения стандартного отклонения (σ), коэффициента вариации (V) свидетельствуют о принятии респондентами единодушного решения в высокой оценке значимости приведенных показателей.

Таким образом, для спортсменов с нарушением зрения одним из основных мотивов занятий спортом является то, что они хотят развивать свои физические качества. Так как спортсмены с нарушением зрения чаще всего лишены возможности свободного передвижения и, как следствие, полноценного общения, большую часть своего времени они проводят дома. У них нет возможности развивать свои физические качества, устанавливать новые каналы для общения. В связи с этим активные физкультурно-спортивные занятия, участие в спортивных соревнованиях восполняют этот пробел, восстанавливают психическое равновесие, снимают ощущение изолированности, возвращают чувство уверенности и уважения к себе, дают возможность вернуться к активной жизни. В данной категории значимости цель занятий инвалидов физическими упражнениями и спортом – восстановить утраченный контакт с окружающим миром, создать необходимые условия для воссоединения с обществом, принося пользу обществу и воспитывая морально-волевые качества.

В категорию «очень важных» вошли мотивы с 6 по 12. Средний балл (X) ответов – от $8,17 + 0,331$ («стремление показать свои способности») до $8,97 + 0,122$ («развить в себе чувство прекрасного»). Это говорит о том, что у спортсменов с нарушением зрения очень популярны занятия спортом с целью демонстрации своих достижений, признания обществом их способностей, формирования представления о красивых, запоминающихся мгновениях победы.

Наличие у мотивов 1–12 положительного эксцесса (Ex) и отрицательной асимметрии (As) говорит о том, что большинство показателей значительно выше средней арифметической величины. Единогласное принятие решения респондентов в выставленной оценке подтверждается близостью медианы (Me) = 10 и моды (Mo) = 10 к среднему арифметическому значению, расчетными показателями коэффициента вариации (V) = от 15 до 27 %.

К числу «не очень важных» мотивов были отнесены: «избавиться от вредных привычек» ($X = 4,49 + 0,777$) и «нечем заняться дома» ($X = 4,35 + 0,752$). Это свидетельствует о том, что спортсмены с нарушением зрения хотели бы заниматься физическими упражнениями и спортом с целью восстановления утраченного контакта с окружающим миром, а не для того, чтобы избавиться от вредных привычек, или от того, что им нечем заняться дома. Отрицательный эксцесс (Ex) данных показателей в сочетании с положительной асимметрией (As) свидетельствует о том, что большинство спортсменов выставили баллы существенно ниже средней арифметической величины. Однако высокие показатели коэффициента вариации большинства требований исследуемой группы – (V) больше 81 % – не позволяет сделать однозначный вывод о принятии респондентами единогласного решения.

Резюме. В ходе научных изысканий были выявлены группы мотивов занятий спортом лиц с нарушением зрения по степени значимости. Мотивы, имеющие *исключительно важное значение*, связаны с улучшением состояния здоровья, физической подготовленности, удовлетворением острой потребности в общении и желанием быть полезными обществу. К мотивам, имеющим *очень важное значение*, относится стремление показать свои способности, а *не очень важное* – желание избавиться от вредных привычек.

Важным фактором является потребность в социализации, социальной интеграции и личностном росте спортсменов-инвалидов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабушкин, Г. Д. Формирование спортивной мотивации / Г. Д. Бабушкин, Е. Г. Бабушкин. – Омск : СибГАФК, 2000. – 179 с.
2. Бабушкин, Г. Д. Психолого-педагогическое обеспечение подготовки спортсменов к соревнованиям : учебное пособие / Г. Д. Бабушкин. – Омск : СибГАФК, 2007. – 188 с.
3. Ильин, Е. П. Мотив и мотивация / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 426 с.
4. Жолдак, В. И. Социология физической культуры и спорта : учебное пособие / В. И. Жолдак, Н. В. Коротаев. – Малаховка : МоГИФК, 1994. – 112 с.
5. Иванова, Н. Д. Мотивы участия легкоатлетов старше 35 лет в тренировочной и соревновательной деятельности / Н. Д. Иванова, О. Н. Степанова // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 11. – С. 22–24.
6. Махов, А. С. Адаптивный спорт в России и за рубежом: становление, организация, регулирование / А. С. Махов. – М. : РУДН, 2011. – 196 с. : ил.
7. Махов, А. С. Оценка эффективности формирования мотивации к занятиям физическими упражнениями и спортом у людей с инвалидностью / А. С. Махов // Вестник спортивной науки. – 2012. – № 3. – С. 55–59.
8. Осокина, Е. А. Содержание и методика занятий фитнесом с глухими женщинами 25–35 лет : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Е. А. Осокина. – Шуя, 2012. – 26 с.
9. Паралимпиада–2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.forbs.ru>
10. Пилюян, Р. А. Мотивация спортивной деятельности / Р. А. Пилюян. – М. : ФиС, 1984. – 104 с.
11. Сборник нормативных правовых документов в области паралимпийского спорта / авт.-сост. А. В. Царик ; под общ. ред. П. А. Рожкова ; Паралимпийский комитет России. – М. : Советский спорт, 2011. – 1040 с.
12. Степанова, О. Н. Маркетинг в сфере физической культуры и спорта / О. Н. Степанова. – М. : Советский спорт, 2007. – 256 с.
13. Фураев, Г. П. Управление процессом спортивного совершенствования на базе исследования мотива достижения успеха в соревнованиях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. П. Фураев. – М., 1980. – 25 с.
14. Butt, D. S. Psychology of Sport / D. S. Butt // The behavior, motivation, personality and performance of athletes, 1987. – N. Y. : Van Nostrand Reynald Company. – 271 p.
15. Червова, А. А. Достижения Шуйского государственного педагогического университета в подготовке научных и научно-педагогических кадров / А. А. Червова // Научный поиск. – 2012. – № 1. – С. 6–10.

УДК 378.147

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**MODELING THE PROCESS OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS
FOR WORKING IN TERMS OF MIXED EDUCATION**

М. С. Медведева

M. S. Medvedeva

Шуйский филиал ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», г. Шуя

Аннотация. Статья посвящена моделированию процесса подготовки будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения, осуществляемому на основе предложенных теоретико-методологических подходов и концептуальных идей.

Abstract. The article is devoted to modeling the process of training of future teachers for working in terms of mixed education. This mixed education is implemented on the basis of proposed theoretical and methodological approaches and conceptual ideas.

Ключевые слова: смешанное обучение, теоретико-методологические подходы, моделирование, концептуальные идеи.

Keywords: mixed education, theoretical and methodological approaches, modeling, conceptual ideas.

Актуальность исследуемой проблемы. Современные требования государства, общества, личности заставляют задуматься о новых целях, результатах в образовании нашей страны. Традиционное очное обучение отходит на второй план. Студентам, будущим специалистам, необходимо активизировать самостоятельную работу, повышение своей квалификации. Информационные технологии позволяют все больше и больше усовершенствовать образовательный процесс, повысить его качество и уровень. Все большая роль отводится методам активного познания, самообразованию, дистанционным образовательным программам.

Смешанное обучение – это направление, по которому следует двигаться современному образованию. Оно предполагает создание комфортной образовательной информационной среды, способной предоставить всю необходимую учебную информацию.

Смешанное обучение, являясь новой формой образовательного процесса, включая в себя преимущества классического обучения и новые образовательные технологии, предоставляет студенту достаточно широкие возможности для саморазвития. Это система, в которой ее составляющие гармонично взаимодействуют. Быстро и динамично развиваясь, смешанное обучение занимает все больше позиций среди стандартных, привычных методов образования, и мы надеемся, что в ближайшем будущем данная форма обучения

займет ведущее место в образовательном процессе высших учебных заведений, позволяя большому количеству людей удовлетворить потребности в получении образования, повысить их квалификацию и эффективность самостоятельной работы. А в наш век информатизации и бурного развития информационных и коммуникационных технологий любой человек должен быть готов к усвоению все большего объема информации, особенно это важно для современных студентов, будущих профессионалов [1], [5], [6].

В нашем понимании смешанное обучение – это система преподавания, интегрирующая очное, дистанционное и самостоятельное обучение, включающая постоянное взаимодействие педагогов, обучающихся и интерактивных источников информации, отражающая все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения).

Таким образом, модель подготовки будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения – это не просто использование информационно-коммуникационных технологий в самостоятельной работе учащихся дома или на занятиях, а единый целостный учебно-воспитательный процесс, предполагающий, что одна треть познавательной деятельности учащихся проводится на занятиях в университете под непосредственным руководством преподавателя, другая часть выносится на дистанционное обучение с преобладанием индивидуального, реже группового видов работ, и последняя треть – это самообучение.

Материал и методика исследований. Широкое распространение метода моделирования в педагогических исследованиях обуславливается многообразием его гносеологических функций, что в свою очередь предполагает привлечение специальных объектов – моделей для изучения и обоснования педагогических явлений и процессов [8, 48]. Разрабатываемая модель подготовки будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения построена с учетом особенностей региона и представляет собой сложную динамическую образовательно-воспитательную систему.

В процессе исследований были использованы такие теоретические методы, как анализ научно-методической, психолого-педагогической литературы, диссертационных работ по проблеме исследования, научных материалов и публикаций в области содержания и информатизации образования, изучение государственных образовательных стандартов, рабочих программ, учебных, учебно-методических пособий, педагогического опыта.

Построение модели подготовки будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения требует выбора теоретико-методологических подходов, с позиций которых раскрывается сущность исследуемого явления и его ключевые особенности. Необходимость создания модели представлена следующими задачами:

- 1) модель позволяет получить информацию, необходимую для организации процесса подготовки будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения;
- 2) предоставляет возможность использовать полученные результаты в практической деятельности.

Также следует учесть тот факт, что в рамках методологических подходов исследователи выделяют разные стороны рассматриваемого вопроса в качестве предмета исследования [4].

Результаты исследований и их обсуждение. Предназначение любой концепции заключается в формировании способа организации и содержания некоторого предмета,

отражающего основной замысел его построения и ключевые компоненты, такие как отношения, функции, свойства и особенности. В результате проектирования модели подготовки будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения мы выделили три концептуальные идеи, являющиеся основополагающими и влияющими на ее облик.

Идея 1. Идея позиционирования смешанного обучения в пространстве существующих технологий дистанционного образования. Согласно данной идее основными подсистемами деятельности, в которых воплощаются принципы организации смешанного обучения, являются подсистемы образовательной, научно-методической, производственной, административно-хозяйственной, маркетинговой, информационной системы и системы развивающей деятельности.

Эти подсистемы образуют некую совокупность взаимосвязанной деятельности, в ходе которой решаются все задачи профессионального образования в особенных условиях существования смешанного обучения.

В качестве значимых были выбраны следующие методологические подходы: компетентностный, системный, личностно ориентированный, деятельностный, интегративный.

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [3, 3–12].

Слово «компетенция» (от латинского *competentia*) означает область вопросов, в которых человек хорошо осведомлен [2]. Понятие «компетентностный подход» стало наиболее популярным в начале XXI века по причине споров о проблемах и путях модернизации образования в нашей стране. Разработкой методологического и понятийного аппарата компетентностного подхода занимались и занимаются зарубежные и российские педагоги-исследователи: В. И. Байденко, В. Б. Бондаревский, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Б. Д. Эльконин и др.

Требования современного общества к выпускнику далеки от «механической передачи» готовых знаний и умений и переходят в область овладения обучающимся необходимым видом деятельности.

Ни для кого не секрет, что студент – это будущий специалист, владеющий соответствующими знаниями, умениями и навыками, являющийся незаменимым работником, способным эффективно и продуктивно работать в выбранной сфере деятельности.

Согласно данному подходу значимой целью образования становится развитие у студентов – будущих учителей способностей к активным действиям, успеху, легкой смене деятельности, когда это необходимо. Такие качества личности, как решительность, ответственность, мобильность, коммуникабельность, профессионализм, умение применять свои знания на практике, становятся наиболее востребованными в настоящее время.

Уровень профессионализма человека тем выше, чем шире сфера его деятельности и степень неопределенности и незнания ситуаций, в которых он способен принимать решения самостоятельно, и чем более широким спектром возможных способов деятельности он владеет, тем основательнее выбор одного из таких способов. С этой точки зрения способность обучающегося воспроизвести в учебной ситуации большой объем сложного по содержанию материала нельзя рассматривать как признак высокого уровня его профессионализма.

Компетентностный подход – один из центральных пунктов реализации целей Болонского процесса. Он реализован в большинстве европейских стран на уровне национальных образовательных стандартов.

По словам И. Д. Фрумина, «компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность».

Итак, компетентностный подход подразумевает усвоение обучающимся знаний и умений в комплексе.

Системный подход, на наш взгляд, является одним из ведущих подходов в современной педагогике, так как наука сталкивается с изучением системных объектов и процессов. Под системой понимается множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенное целостное единство [3].

Важным является тот факт, что, используя системный подход, необходимо четко выявить проблему, определить средства для ее решения. С точки зрения И. В. Блауберга и Э. Г. Юдина, «самым основным отличием системного подхода являются изначальная и вполне осознанная ориентация на изучение объекта как целого и разработка методов такого изучения» [11].

В нашем исследовании значение системного подхода заключается в том, что он позволяет представить процесс подготовки будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения как взаимосвязанный процесс и лишь таким образом возможно построение целостной модели подготовки будущих учителей к работе.

Научные основы **личностно ориентированного подхода** представлены в работах Е. В. Бондаревской, М. А. Викулиной, И. Б. Котовой, В. В. Серикова, Е. Н. Шиянова, И. С. Якиманской и др. Этот подход позволяет выявить основные факторы, влияющие на результативность процесса подготовки будущих учителей к работе, а также фактические направления его осуществления.

Личностно ориентированный подход позволяет решить задачи обучения, не решаемые в рамках других педагогических подходов, и эта его возможность оказалась востребованной современной российской педагогикой. Статья 2 закона РФ «Об образовании» первым принципом государственной политики в области образования называет «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности...» [9].

Проанализировав точки зрения ученых на проблему личностно ориентированного подхода в образовании, можем сделать вывод, что данный подход ставит перед преподавателями задачи обеспечения: 1) личностного роста, развития субъективности, саморазвития обучаемого; 2) его интеллектуального развития; 3) формирования в его сознании целостной картины мира [10].

Для формирования целостной личности обучающихся нам также необходим **деятельностный подход**, рассматривающий процесс формирования профессиональной компетентности будущего специалиста как специфический вид деятельности всех субъектов профессиональной подготовки [11].

Деятельностный подход в своей преимущественной ориентации на становление субъектности обучающегося как бы сравнивает в функциональном плане обе сферы образования – обучение и воспитание: при реализации деятельностного подхода они в равной мере способствуют становлению субъектности обучающегося.

Стоит отметить, что целью обучения становится формирование умения у будущих специалистов действовать со знанием дела. П. Я. Гальперин в своих исследованиях поставил вопрос: для чего человек учится? И ответил: для того, чтобы научиться что-либо делать, надо знать, как это надо делать. Другими словами, человек должен обладать умением действовать, а знания должны стать средством обучения действиям. И ни в коем случае знания не противопоставляются умениям, а рассматриваются как их составляющая часть [12].

Таким образом, перед современным обучением стоит одна наиболее важная задача: сформировать у будущих специалистов виды деятельности, включающие в себя необходимое количество знаний и обеспечивающие их применение в практической деятельности – будущей профессиональной сфере.

Деятельностный подход в образовании подразумевает переориентацию педагогических методов и средств на получение прямого отклика от объекта педагогической деятельности.

Интегративный подход предполагает рассмотрение развивающейся образовательной системы как совокупности, органически включающей в себя процессуальные и результирующие составляющие, тем самым делая возможным управление ими. Взаимодействие субъектов воспитательно-образовательного процесса, направленное на организацию и осуществление поисковой деятельности обучающихся, приобретение ими знаний, активное самообучение в условиях внутридисциплинарного синтеза, и составляет сущность интегративного подхода.

Идея 2. Единство трех сред. Идея, согласно которой смешанное обучение создается как система, объединяющая в образовательное пространство несколько разнородных сред существования обучающихся: образовательную, профессиональную, социальную, является системообразующей, так как определяет все формы, методы, средства осуществления образовательного процесса.

Идея 3. Синтез принципов обучения. Идея, согласно которой педагогическая модель подготовки будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения должна быть построена на синтезе основных принципов обучения, присущих как традиционному так и дистанционному обучению, таких как: принципы доступности, сознательности, активности, систематичности и последовательности, гуманистичности обучения, педагогической целесообразности применения новых информационно-коммуникационных технологий, выбора содержания образования, соответствия технологий обучения и неантогонистичности смешанного обучения существующим формам образования.

Принцип гуманистичности обучения является доминирующим и усиливается в системе смешанного обучения. Ценным преимуществом данного принципа является направленность образовательного процесса на создание условий для реализации и проявления творческих качеств студента – будущего специалиста, овладения им компетентностью и профессионализмом в выбранной сфере деятельности.

Принцип педагогической целесообразности применения новых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Необходимо проводить оценку обучения с педагогической точки зрения: проверять эффективность каждого шага проектирования системы смешанного обучения. Следовательно, особое внимание стоит уделять компонентам, наполняющим учебные курсы, образовательные материалы и услуги.

Принцип выбора содержания образования. Безусловно, содержание образовательных материалов и программ должно соответствовать нормативным актам и требованиям государственного образовательного стандарта РФ.

Принцип соответствия технологий обучения. Используемые образовательные технологии должны соответствовать выбранной модели обучения. В традиционном обучении часто используются такие формы, как лекции, семинары, практические, самостоятельные, лабораторные, курсовые и дипломные работы и т. д. При подготовке будущих специалистов к профессиональной деятельности средствами смешанного обучения могут появиться новые модели, например объектно-ориентированные или проектно-информационные. В числе организационных форм обучения в этих моделях будут использоваться web-конференции, телеконференции, информационные сеансы, виртуальные консультации, проектные работы и пр.

Принцип неантогонистичности смешанного обучения существующим формам образования. Проектируемая система смешанного обучения сможет дать необходимый социальный и экономический эффект, если создаваемые и внедряемые ИКТ будут полностью внедрены в систему высшего образования, дополняя и расширяя ее возможности [7].

И, на наш взгляд, добиться этого позволит создание интегрированной информационной (образовательной) среды на основе смешанного обучения. В нашем понимании интегрированная информационная среда обучения (ИСО) – это комплекс компонентов, обеспечивающих системную интеграцию средств информационных и педагогических технологий с информационной системой управления образовательным процессом с целью повышения его эффективности. К средствам коммуникаций можно отнести электронную почту, вебинары, форумы, средства для создания онлайн-контента по предмету, виртуальные практикумы и моделирующие среды. Перечислим основные положения обучения студентов в интегрированной ИСО на основе смешанного обучения:

- интегрированная ИСО в первую очередь основана на мультимедийных курсах по конкретному предмету, электронных образовательных ресурсах, средствах телекоммуникаций и определяет как информационно-ресурсную, так и содержательную виртуальную среду обучения;

- включение в состав интегрированной ИСО современных средств дистанционного обучения и онлайн тестирования отражает потребность реализовать сетевые формы организации учебного процесса;

- деятельность преподавателя в качестве тьютора (консультанта) осуществляется с помощью обучающих сайтов (Интернет-портала) и направляет деятельность обучающихся;

- на основе сочетания педагогических и информационных технологий преподаватель выбирает оптимальные модели обучения, повышающие качество обучения студентов и развитие их познавательной самостоятельности.

Таким образом, в результате создания интегрированной ИСО на основе смешанного обучения создается целостное новообразование, позволяющее достичь более высоких результатов в процессе обучения студентов, направленное на формирование многомерной человеческой целостности. Интегрированная ИСО – это одно из важнейших средств повышения качества профессионального образования.

Резюме. Разработка инновационной модели подготовки будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения осуществляется на основе вышеуказанных теоретико-методологических подходов и концептуальных идей. Мы считаем, что предложенные выше подходы и идеи позволят построить оптимально эффективную модель смешанного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Берулава, М. Н.* Современные модели обучения в свете концепции гуманизации образования / М. Н. Берулава // Гуманизация образования. – 2004. – № 2. – С. 3–5.
2. *Большой энциклопедический словарь.* – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Российская энциклопедия ; СПб. : Норинт, 1999. – 1456 с.
3. *Лебедев, О. Е.* Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
4. *Малышев, К. Б.* Моделирование в психолого-педагогической деятельности / К. Б. Малышев. – М. : ВГПУ ; Вологда : Русь, 1997. – 194 с.
5. *Медведева, М. С.* Интегрированная образовательная среда – необходимое условие смешанного обучения / М. С. Медведева // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 10 (18). – Режим доступа к журн.: URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/10/medvedeva.pdf>.
6. *Никитина, М. С.* Теоретико-методологические аспекты исследования проблемы смешанного обучения / М. С. Никитина // В мире научных открытий. – 2012. – № 1. – С. 167–176.
7. *Принципы ДО* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iatp.am/economics/resource/do/prin5.html>
8. *Романова, К. Е.* Модель методической системы формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии / К. Е. Романова. – Иваново : Иван. гос. ун-т, 2010. – 220 с.
9. *Федеральный закон от 28 февраля 2012 года № 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации "Об образовании" в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий»* // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 10. – Ст. 1159.
10. *Хуторской, А. В.* Современная дидактика : учебное пособие. – 2-е изд., перераб. / А. В. Хуторской. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с. : ил.
11. *Юдин, Э. Г.* Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал РСС, 1977. – 444 с.
12. *Ялалов, Ф. Г.* Деятельностно-компетентностный подход к практикоориентированному образованию / Ф. Г. Ялалов // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 15 января.

УДК 330.322

ВЕНЧУРНЫЙ КАПИТАЛ КАК ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ

VENTURE CAPITAL AS MODERNIZATION FACTOR OF ECONOMY

А. Н. Николаева¹, А. Е. Яковлев²

A. N. Nikolaeva, A. E. Yakovlev

¹ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары

²ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова», г. Чебоксары

Аннотация. В статье отражена необходимость модернизации российской экономики через инновационные преобразования, где большая роль отводится венчурному капиталу. Особое внимание уделяется анализу рынка прямых и венчурных инвестиций, а также основным проблемам развития венчурной индустрии в России.

Abstract. The article considers the necessity of modernizing the Russian economy through innovative transformations and the venture capital plays the major role in this. The author of the article pays particular attention to the analysis of direct and venture capital investment market and also to the basic problems of venture industry development in Russia.

Ключевые слова: инновации, венчурные фонды, венчурные и прямые инвестиции, модернизация экономики.

Keywords: innovations, venture capital funds, venture and direct capital investments, modernization of economy.

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время необходимость проведения модернизации ключевых сфер народного хозяйства в России вызывает оживленные дискуссии. Основные цели, направления модернизации и инновационного развития экономики определены во многих программах долгосрочного социально-экономического развития России.

Как известно, успешная модернизация в значительной мере зависит от степени активизации инновационного процесса, формирования и реализации эффективной инновационной модели [3]. Поэтому модернизация экономики России должна осуществляться именно через преобразования в инновационной сфере, на основе роста производства высокотехнологичной продукции и инновационной активности предприятий.

Важная роль в указанном процессе принадлежит и венчурному капиталу, инвестируемому в высокорисковые инновационные проекты. Данная форма интенсификации инновационной деятельности является наиболее распространенной и эффективной в современных условиях.

Материал и методика исследований. В ходе исследования применялись традиционные научные методы, такие как анализ и синтез, метод научной абстракции, методы дедукции и индукции, обобщения и сравнительного анализа, статистических группировок, системного подхода. В процессе подготовки материалов были использованы научные труды и разработки ведущих отечественных и зарубежных специалистов, законодательные акты РФ, субъектов РФ, указы Президента, постановления Правительства, министерств и ведомств, регулирующие научно-техническую и инновационную сферу. Статистической базой исследования являются материалы государственных статистических органов РФ и данные Российской ассоциации венчурного инвестирования.

Результаты исследований и их обсуждение. В современных условиях одним из приоритетных направлений инновационной политики государства и необходимым условием активизации инновационной деятельности является развитие механизма венчурного финансирования. Сегодня многие страны стоят на пороге вступления в шестой технологический уклад. Поэтому в настоящее время велика роль государства в организации инновационного процесса, его регулировании, стимулировании, прямом финансировании научно-технологической сферы.

Указанные государственные функции непосредственно воздействуют друг на друга. Так, эффективное государственное регулирование инновационной деятельности способствует созданию условий для стимулирования сферы науки и технологий; увеличение государственного финансирования инновационной деятельности ведет к расширению круга корпоративных инвесторов, активизирует инвестиционный процесс, например, посредством создания государственных гарантий для других участников инвестирования.

О роли венчурного капитала в российской экономике свидетельствуют увеличение количества венчурных фондов и размера венчурных инвестиций (рис. 1, 2) [1].

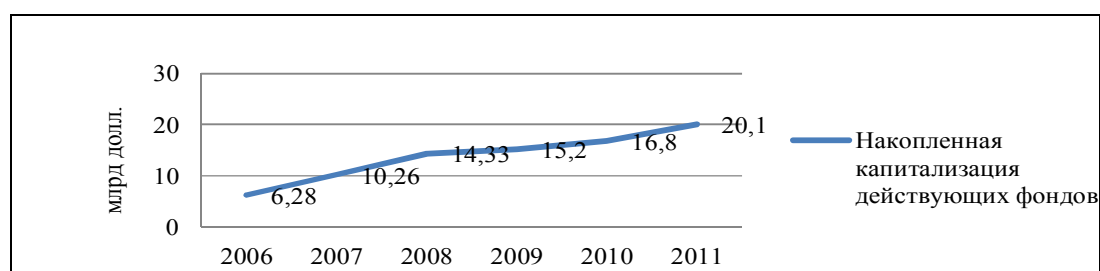


Рис. 1. Капитализация венчурных фондов и фондов прямых инвестиций в России, млрд долл.

Как видно из рис. 1, за анализируемый период наблюдается рост совокупного объема капитала под управлением всех действующих фондов на российском рынке прямого и венчурного инвестирования. К концу 2011 года он достиг примерно 20,1 млрд долл., что на 20 % больше, чем в 2010 году (16,8 млрд долл.). В целом рост накопленной капитализации фондов можно охарактеризовать как уверенный. С учетом того, что ряд управляющих компаний в течение последних лет проводил активную работу по привлечению средств во вновь формируемые фонды, можно ожидать, что указанная тенденция сохранится и в будущем.

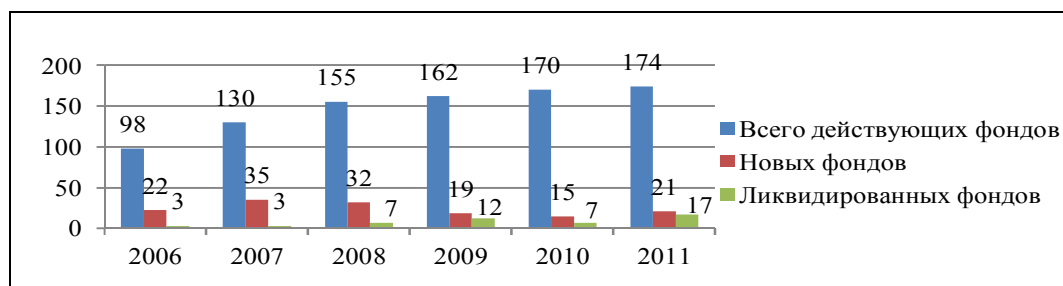


Рис. 2. Число венчурных фондов и фондов прямых инвестиций в России

За анализируемый период общее число фондов, действующих на российском рынке прямых и венчурных инвестиций, возросло на 77,6 % и составило в 2011 году 174. Общий объем ликвидированных фондов составил около 523 млн долл. (17 фондов). Более половины средств находилось в «частных» фондах прямых инвестиций, при этом две трети фондов, прекративших работу, относилось к рынку коллективных инвестиций.

По данным российской ассоциации венчурного инвестирования в 2011 году фонды осуществили инвестиции в 135 компаний, а совокупный объем зафиксированных инвестиций составил примерно 3,1 млрд долл. Тройка отраслей-лидеров по объему осуществленных инвестиций выглядит следующим образом: на первом месте с точки зрения предпочтений инвесторов расположился потребительский сектор с результатом около 1,5 млрд долл. (примерно 50 % от всего объема зафиксированных сделок) против 300 млн долл. (около 12 %) зафиксированных инвестиций в 2010 году; второе место занимают в совокупности отрасли телекоммуникаций и компьютеров (ИКТ). Компании данного сектора получили инвестиции объемом около 560 млн долл. (примерно 18 % от общего объема инвестиций). В сопоставлении с предыдущим отчетным периодом объем инвестиций в сектор ИКТ уменьшился примерно в 2 раза (около 1 млрд долл. в 2010 году), при этом сократилась и его доля (около 40 % в 2010 году); на третье место вышла отрасль промышленного оборудования, совокупные зафиксированные инвестиции в которую составили более 490 млн долл. (примерно 16 % от общего объема зафиксированных инвестиций).

Несколько по-иному выглядит отраслевой срез деятельности инвесторов в отношении количества компаний, в которые в 2011 году осуществлялись инвестиции. С этой точки зрения безоговорочным лидером является сектор ИКТ (около 50 % от общего числа проинвестированных компаний). Также в тройку лидеров вошли отрасль медицины и здравоохранения (около 10 %) и отрасль промышленного оборудования (примерно 6,5 %).

Что касается распределения инвестиций в компании по стадиям, то по-прежнему по объемам сделок преобладают стадии расширения, реструктуризации и поздние (табл. 1). А по количеству проинвестированных компаний, напротив, лидируют сделки на «венчурных стадиях» (посевной и начальной, а также ранней стадии). Так, на стадиях расширения, реструктуризации и поздних объем инвестиций составил примерно 2,8 млрд долл. (30 проинвестированных компаний), а на венчурных стадиях – примерно 270 млн долл. (105 компаний). Таким образом, доля сделок по объему инвестиций на венчурных стадиях сохраняется, как и в предыдущих периодах, на уровне примерно 10 %.

Таблица 1

Распределение инвестиций в компании по стадиям за 2008–2011 гг.

Стадии	Показатели	2008	2009	2010	2011
Посевная и начальная, а также ранняя стадии (венчурные стадии)	Число инвестиций	67	48	81	105
	Объем инвестиций, млн долл.	162	123,75	153,30	272,21
	Доля в общем объеме инвестиций, %	11	24	6	8,84
Стадии расширения, реструктуризации и поздние	Число инвестиций	53	21	47	30
	Объем инвестиций, млн долл.	1310	384,15	2360,54	2810,56
	Доля в общем объеме инвестиций, %	89	76	94	91,16

Кроме того, в 2011 году действовало 22 региональных венчурных фонда Министерства экономического развития РФ (РВФ МЭР), деятельность которых осуществляется в настоящее время при экспертной поддержке РВК. Общее число компаний, получивших в отчетном периоде инвестиций на общую сумму приблизительно 25 млн долл., составило 15, что примерно на четверть меньше аналогичного показателя в 2010 году. Характерно, что все зафиксированные инвестиции РВФ МЭР были осуществлены в компании на посевной и начальной стадии развития. Общий объем инвестиций РВФ МЭР с начала их активной инвестиционной деятельности составил приблизительно 130–135 млн долл. Таким образом, к концу 2011 года было инвестировано чуть более 40 % денежных средств, накопленных в системе региональных венчурных фондов, созданных при поддержке МЭР (около 300 млн долл.) [1].

Все эти данные отражают положительное влияние венчурного капитала на модернизацию экономики России.

В развитии российского рынка венчурного капитала можно выделить и основные проблемы:

- несовершенство нормативно-правовой базы научно-технической и инновационной деятельности;
- острый дефицит квалифицированных кадров в области управления венчурными проектами;
- недостаточная привлекательность научных организаций и инновационно-активных предприятий как объекта инвестиций и кредитования;
- слабо развитая инфраструктура венчурного инвестирования;
- малое число привлекательных для венчурных инвесторов инновационных проектов, отличающихся требуемой доходностью и темпами роста;
- неверное представление о деятельности венчурных фондов;
- слабый механизм защиты прав инвесторов;
- отсутствие должных стимулов к внедрению инноваций;
- отсутствие покупателей новых технологий.

Для преодоления вышеотмеченных проблем необходимо взаимодействие бизнеса и государства на базе системного подхода к развитию предпринимательства. В настоящее время происходит осознание государством своей роли в процессе развития венчурного инвестирования. Привлечение венчурного капитала в стратегически важные объекты

российского технологического сектора является одной из приоритетных задач государства. Сегодня государству необходимо научиться включать частный бизнес в решение своих приоритетных задач за счет создания привлекательных условий, а частному бизнесу – научиться увеличивать стоимость инновационных компаний и ориентироваться на капитализацию как главный критерий успеха [2].

Таким образом, венчурный капитал играет значительную роль в модернизации экономики, обеспечивая привлечение капитала на ранних, наиболее рискованных стадиях инновационного процесса. Как известно, на результативность процесса модернизации экономики влияет не только объем инвестиций, но и их эффективность. Поэтому именно эффективное функционирование венчурного капитала позволит России сократить существующий технологический разрыв с промышленно развитыми странами, обеспечит повышение конкурентоспособности экономики и долгосрочный устойчивый экономический рост. Для этого система государственной поддержки венчурного финансирования должна носить целостный и взаимосвязанный характер.

Резюме. Важность венчурного капитала в условиях модернизации экономики не ставится под сомнение. Долгосрочное устойчивое развитие любой системы, в том числе экономической, складывается из передовых, высокоэффективных элементов. Венчурный капитал является тем катализатором, который способствует развитию высокотехнологичных производств и созданию новейших технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Российская ассоциация венчурного инвестирования*. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rvca.ru/rus>.
2. *Валеев, Э. Р.* Венчурный капитал как фактор модернизации экономики / Э. Р. Валеев // *Экономические науки*. – 2011. – № 12 (85). – С. 94–99.
3. *Николаева, А. Н.* Инновации как основной фактор экономического роста / А. Н. Николаева, А. Е. Яковлев // *Управление экономическими системами. Электронный научный журнал*. – 2012. – № 11 (47).

УДК [159.923.5]

**СПЕЦИФИКА ЛИЧНОСТНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ,
ВКЛЮЧЕННЫХ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

**SPECIFICITY OF SELF-ORGANIZATION OF STUDENTS INVOLVED
IN RESEARCH ACTIVITY**

М. А. Пахмутова

M. A. Pakhmutova

*ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
г. Санкт-Петербург*

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей самоорганизации студентов, занимающихся исследовательской деятельностью. Установлено, что ядро ценностных ориентаций студентов-исследователей включает большое разнообразие ценностей-целей и средств их достижения. Особую значимость представляют выявленные различия между студентами-исследователями и студентами-неисследователями на уровне деятельности (способностей к коррекции и волевым усилиям), а также на уровне личностных характеристик (экстраверсии, открытости и нейротизма).

Abstract. The article deals with the results of empirical study of the peculiarities of self-organization of students engaged in research activities. It is confirmed that the kernel of value orientations of students who undertake research work includes great diversity of value goals and means of achieving. The distinction between the students who undertake research work and the students who don't is of particular significance at the level of activity (the ability to correct and willpower) and also at the level of personal peculiarities (extraversion, openness and neurotism).

Ключевые слова: исследовательская деятельность, самоорганизация личности, ценностные ориентации, личностные характеристики.

Keywords: research activity, self-organization of personality, value orientations, personal peculiarities.

Актуальность исследуемой проблемы. В психологии современный этап изучения самоорганизации личности характеризуется охватом самых различных аспектов данной проблемы, с одной стороны, и неопределенностью понятийного аппарата, включающего термины, заимствованные из естественных наук, с другой. При этом существует противоречие между пониманием самоорганизации как способности к организации человеком собственной деятельности и как совокупности связей между подструктурами личности.

Интерес психологов и педагогов к самоорганизации зарождался в работах 1970-х годов, связанных преимущественно либо с вопросами эффективного самоуправления личности, либо с проблемами саморегуляции психической деятельности. Н. М. Пейсахов отмечал разницу между самоуправлением, которое связано с постановкой целей самим субъектом деятельности и общения, с предвидением отдаленных результатов и саморегуляцией, относящейся к жизнедеятельности и характеризующейся принятием поставлен-

ных извне целей [6, 5]. Таким образом, изучение «самопроцессов» было нацелено на выявление их структуры. Так, Ю. А. Цагарелли в своем исследовании отнес к структуре саморегуляции самооценку, самоконтроль, самокоррекцию и самонастройку [10, 385]. Позже в данную структуру В. И. Моросанова включила планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость и самостоятельность [5]. В свою очередь, Н. М. Пейсахов самоконтроль и коррекцию ввел в структуру способности самоуправления. Многие из этих компонентов вошли в современную модель самоорганизации личности А. Д. Ишкова. Разрабатывая голографическую модель самоорганизации, он включил в нее следующие компоненты: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекцию и волевые усилия.

Несмотря на попытки исследователей прийти к единому мнению в вопросе природы, структуры и динамики процесса самоорганизации личности, в настоящее время в психологии наблюдается разнородность подходов к определению этого понятия. С одной стороны, как отмечает Л. В. Фалеева, «самоорганизация – это деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя» [8, 271]. С другой стороны, нельзя отрицать интегральную характеристику самоорганизации как совокупности природных и социально приобретенных свойств, воплощенных в осознаваемых особенностях воли, интеллекта, мотивов [3]. Следует говорить о разных аспектах одного и того же процесса упорядочения взаимосвязей между различными сферами личности, результат которого проявляется как в сознании человека, так и в его деятельности.

Самоорганизация не просто связана с деятельностью человека, а влияет на нее, равно как и деятельность влияет на развитие компонентов личностной самоорганизации. Говоря о деятельности как факторе развития человека, мы обращаемся к понятию «субъект деятельности» [1]. Как субъект деятельности человек проявляет себя в окружающем мире. Личность при этом является некой имплицитной подсистемой, внутренним миром человека. Тем не менее, именно внутри личности зарождается то содержание, на основе которого функционирует субъект деятельности. Можно сказать, личность первична, так как развитие способностей человека зависит от его личностных свойств и от мотивов деятельности, которые относятся именно к системе личности.

Личность студента испытывает на себе влияние новой среды – образовательной среды высшего учебного заведения. Исследовательская деятельность студентов как вид учебной деятельности представляет собой условие развития их личности. Ее особенности, такие как ситуация неопределенности, отсутствие правильного решения, единство творчества и рационализма и пр., способствуют развитию уровня самоорганизации как на уровне личности, так и на уровне субъекта деятельности.

Развитие личности студентов разворачивается одновременно в двух плоскостях: развитие личности и развитие субъекта деятельности (профессионала). Поэтому так остро ставится сегодня вопрос об интеграции концепций личностного развития и профессионального становления учащихся высших учебных заведений [2, 30]. Самоорганизация человека также разворачивается в двух плоскостях: самоорганизация личности и самоорганизация субъекта деятельности.

Таким образом, актуальность данного исследования заключается в том, что в психологии назрела необходимость не только уточнения самого понятия «самоорганизация личности», но и выявления эмпирическим путем свойств этого явления как на уровне личности, так и на уровне деятельности.

Материал и методика исследований. Целью работы было установление связи между исследовательской деятельностью студентов и особенностями их самоорганизации. Объект исследования – личностная самоорганизация студентов. Предмет исследования – влияние исследовательской деятельности студентов на самоорганизацию личности. В экспериментальной работе принимали участие студенты четвертого курса, обучающиеся по техническим и гуманитарным специальностям в Марийском государственном техническом университете (148 человек). Гипотеза исследования состоит в том, что студенты, осуществляющие исследовательскую деятельность с разной интенсивностью, будут различаться по особенностям самоорганизации личности и самоорганизации деятельности.

Для выявления уровня самоорганизации использовался опросник «Диагностика особенностей самоорганизации-39» (ДОС-39) (разработанный А. Д. Ишковым на базе голографической модели самоорганизации) [4, 306], который позволяет определить не только общий уровень самоорганизации, но также особенности всех ее компонентов. Структуру личностных свойств мы исследовали с помощью «Пятифакторного личностного опросника» (Р. МакКрэй, П. Коста) [9], который позволяет оценить выраженность каждого из пяти факторов (экстраверсия, привязанность, самоконтроль, нейротизм, открытость). Также мы включили в исследование методику «Ценностные ориентации» (М. Рокич) [7], с помощью которой можно раскрыть структурные и содержательные характеристики ценностной иерархии личности. Анкета «Особенности взаимосвязи исследовательской деятельности с личностными характеристиками» (14 вопросов) была направлена на определение степени включенности студентов в исследовательскую деятельность и собственно отношения учащихся к ней. По результатам анализа ответов на вопросы анкеты студенты были разделены на три группы (по степени их участия в исследовательской деятельности на протяжении разных этапов обучения):

1) студенты-исследователи, т. е. студенты, которые интересовались проведением исследований как в школе, так и в университете. Они активно, по собственной инициативе участвуют в разнообразных формах учебно-исследовательской деятельности (научных конференциях, научной деятельности лабораторий), а также осуществляют самостоятельные исследования. К исследовательской деятельности такие студенты относятся положительно, и, как правило, их исследования выходят за рамки основной образовательной программы (42 человека – 28 %);

2) студенты – потенциальные исследователи, т. е. студенты, которые занимались исследовательской деятельностью в школе, но в университете их исследовательская активность снизилась. К учебно-исследовательской деятельности они в основном относятся нейтрально, у некоторых проведение исследований хотя и вызывает интерес, но инициатива участия в научных мероприятиях исходит всегда от преподавателя (руководителя исследовательской работы). Такие студенты проводят исследования только под руководством преподавателя и в рамках образовательной программы (47 человек – 32 %);

3) студенты-неисследователи, т. е. студенты, которые осуществляли исследовательскую деятельность в младших и средних классах школы, но в студенческом возрасте потеряли к исследованиям интерес. Такие студенты относятся к учебно-исследовательской деятельности отрицательно, многие из них практически не взаимодействуют с преподавателями. Учебно-исследовательская деятельность этой группы студентов осуществляется только в рамках учебной программы, если исследования необходимы для прохождения дисциплины (59 человек – 40 %).

В качестве методов статистического анализа использовались: одномерный дисперсионный анализ, иерархический кластерный анализ и корреляционный анализ.

Результаты исследований и их обсуждение. Сравнив три группы методом дисперсионного анализа, мы выявили статистически значимые различия по следующим компонентам самоорганизации: целеполаганию ($p=0,016$), самоконтролю ($p=0,043$), коррекции ($p=0,000001$), волевым усилиям ($p=0,002$) и общему уровню самоорганизации ($p=0,0007$). По результатам апостериорных сравнений средние статистически значимые различия были получены по шкалам «Целеполагание» и «Самоконтроль» между группами студентов-неисследователей и студентов – потенциальных исследователей ($p<0,05$). А также значимыми оказались различия по шкалам «Коррекция», «Волевые усилия» и «Общий уровень самоорганизации» между группами студентов-неисследователей и студентов-исследователей ($p<0,01$) (табл. 1). Значимых различий между студентами-исследователями и неопределившимися студентами обнаружено не было.

Таблица 1

Средний показатель по компонентам самоорганизации в группах студентов-исследователей, студентов-неисследователей и студентов – потенциальных исследователей

Шкала	Студенты-исследователи	Студенты-неисследователи	Студенты – потенциальные исследователи
Целеполагание		5,06 (*)	6,00 (*)
Самоконтроль		4,66 (*)	5,93 (*)
Коррекция	7,28 (**)	4,52 (**)	
Волевые усилия	6,19 (**)	4,75 (**)	
Общий уровень самоорганизации	5,88 (**)	4,87 (**)	

Примечание: * – $p<0,05$; ** – $p<0,01$.

Из данных таблицы следует, что различия в основном наблюдаются между группами студентов-неисследователей и студентов – потенциальных исследователей. Вероятно, отсутствие значимых различий между студентами-исследователями и студентами – потенциальными исследователями связано с тем, что в каждой из этих групп учащиеся, хотя и в разной степени, имели отношение к проведению исследований, в то время как в группу неисследователей попали студенты, которые практически не занимались исследованиями. Далее было проведено сравнение тех же групп студентов по шкалам методики «Пятифакторный личностный опросник». В результате дисперсионного анализа были выявлены следующие статистически значимые различия:

1) показатели по шкале «Экстраверсия» более выражены в группе студентов-исследователей, чем в группе студентов-неисследователей ($p=0,047$);

2) показатели по шкале «Нейротизм» более выражены в группе студентов-неисследователей, чем в группе студентов-исследователей ($p=0,012$);

3) показатели по шкале «Открытость» более выражены в группе студентов-исследователей, чем в группе студентов-неисследователей ($p=0,0003$).

Значимые различия по личностным характеристикам, как и различия по компонентам самоорганизации, проявились между студентами-исследователями и студентами-неисследователями, что можно объяснить разной степенью включенности учащихся в проведение исследований.

Самоорганизация должна проявляться не только на уровне деятельности, но и на уровне внутренних связей между личностными характеристиками и другими подструкту-

рами личностной системы. Как процесс и как интегральная характеристика самоорганизация основывается на совокупности целей (жизненных целей, целей деятельности и т. д.), а цели личности связаны, прежде всего, с ее ценностной структурой. Для подтверждения данного высказывания нами было проведено корреляционное сравнение показателей шкал «Пятифакторного личностного опросника» с результатами методики «Ценностные ориентации» в группах студентов-исследователей и студентов-неисследователей (табл. 2, 3).

Таблица 2

**Корреляционные связи между личностными характеристиками и ценностными ориентациями
в группе студентов-исследователей**

Шкала	Терминальные ценности	Коэффициент корреляции	Инструментальные ценности	Коэффициент корреляции
Экстраверсия	Развлечения	0,37	Независимость	-0,44*
	Счастливая семейная жизнь	-0,37		
	Свобода	0,34		
Привязанность	Счастливая семейная жизнь	-0,36	Непримиримость к недостаткам	0,52**
	Счастье других	-0,33	Воспитанность	-0,34
			Рационализм	0,34
Самоконтроль	Интересная работа	-0,32	Непримиримость к недостаткам	0,31
Нейротизм	Общественное призвание	-0,35		
	Наличие верных друзей	0,32		
Открытость	Счастливая семейная жизнь	-0,31	Воспитанность	-0,40*

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Таблица 3

**Корреляционные связи между личностными характеристиками и ценностными ориентациями
в группе студентов-неисследователей**

Шкала	Терминальные ценности	Коэффициент корреляции	Инструментальные ценности	Коэффициент корреляции
Экстраверсия			Честность	0,32
			Независимость	-0,27
Привязанность	Счастливая семейная жизнь	-0,35*	Самоконтроль	0,36*
	Здоровье	0,26	Чуткость	-0,30
			Воспитанность	-0,26
Самоконтроль	Развлечения	0,35*	Самоконтроль	0,35*
	Общественное призвание	-0,28	Чуткость	-0,33
			Аккуратность	-0,32
Нейротизм			Эффективность в делах	0,31
			Рационализм	0,30
			Твердая воля	0,29
			Терпимость	-0,27

Примечание: * – $p < 0,05$.

По результатам, представленным в таблицах, видно, что корреляционные связи в группе студентов-исследователей более тесные, чем в группе студентов-неисследователей. Кроме того, в группе студентов-исследователей связи образованы большим количеством личностных характеристик и ценностных ориентаций. Можно предположить, что значимые связи являются проявлением личностной самоорганизации как интегративной характеристики, поэтому строение этих связей различается в группах, отличающихся по компонентам самоорганизации.

Анализируя структуру ценностных ориентаций студентов методом корреляционного анализа, мы выявили группу ценностей, которые характеризуются наибольшим числом статистически значимых связей с другими ценностями. Такие ценности являются «центром» ценностной структуры, так как можно предположить, что изменение ранга данных ценностей может отразиться на всей иерархии.

В группе студентов-исследователей «центральными» ценностями оказались материально обеспеченная жизнь, непримиримость к недостаткам в себе и других, счастливая семейная жизнь, исполнительность (дисциплинированность). В основном «центральные» ценности связаны с ценностями-целями (табл. 4), при этом связи, касающиеся такой ценности, как «свобода», характеризуются наиболее высоким коэффициентом корреляции.

Таблица 4

**Корреляционные связи между «центральными» и другими ценностями
в группе студентов-исследователей**

Материальная обеспеченность		Непримиримость к недостаткам		Счастливая семейная жизнь		Исполнительность	
Интересная работа	0,36	Воспитанность (хорошие манеры)	-0,59 **	Красота природы и искусства	-0,47 *	Ответственность (чувство долга)	0,44 *
Красота природы и искусства	-0,41 *	Здоровье	-0,35	Любовь (духовная и физическая)	0,57 **	Смелость взглядов	-0,41 *
Познание	-0,37	Красота природы и искусства	0,41 *	Познание	-0,36	Терпимость	-0,34
Развитие	-0,37	Любовь (духовная и физическая)	-0,31	Свобода	-0,58 **	Продуктивная жизнь	-0,46 *
Творчество	-0,40 *	Развлечения	0,32	Воспитанность (хорошие манеры)	0,33	Развлечения	0,35
Высокие запросы	0,37	Свобода	0,59 **	Непримиримость к недостаткам	-0,33	Счастье других	-0,35
Жизнерадостность (чувство юмора)	-0,35	Счастливая семейная жизнь	-0,33				

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

«Центральными» ценностями в группе студентов-неисследователей оказались следующие ценности: честность (правдивость, искренность), чуткость (заботливость) и счастливая семейная жизнь (табл. 5).

Таблица 5

**Корреляционные связи между «центральными» ценностями и другими ценностями
в группе студентов-неисследователей**

Честность		Чуткость		Счастливая семейная жизнь		Продуктивная жизнь	
Высокие запросы	-0,50 **	Непримиримость к недостаткам	-0,36 *	Любовь	0,26	Свобода	-0,31
Непримиримость к недостаткам	-0,49 **	Рационализм	-0,33	Познание	-0,32	Уверенность в себе	-0,29
Ответственность (чувство долга)	0,26	Смелость взглядов	-0,30	Рационализм	-0,39 *	Жизненная мудрость	-0,32
Чуткость	0,48 **	Честность	0,48 **	Терпимость	0,27	Красота природы и искусства	-0,29
Терпимость	0,36 *	Здоровье	-0,30	Широта взглядов	-0,29	Непримиримость к недостаткам	0,26
Любовь	0,28	Любовь	0,37 *	Чуткость	0,50 **	Широта взглядов	0,26
Призвание	0,27	Познание	-0,28				
Развлечения	-0,34 *	Счастливая семейная жизнь	0,50 **				

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

В отличие от студентов-исследователей в ценностной структуре студентов-неисследователей связи образуют ценности-средства, причем наиболее тесные связи формируются вокруг ценности «чуткость». Можно предположить, что личностные характеристики и ценностные ориентации студентов-исследователей связаны с целями, что и способствует более высокому уровню развития компонентов самоорганизации. В то же время подобные связи между личностными характеристиками и ценностями в группе студентов-неисследователей образуются в меньшей степени и, кроме того, вокруг ценностей, которые способствуют достижению целей, но целями не являются.

Резюме. Показатели по компонентам самоорганизации (способности к коррекции и волевым усилиям) в группе студентов-неисследователей значимо ниже, чем в группах студентов-исследователей и студентов – потенциальных исследователей. Однако в группе исследователей наблюдается значительно большее разнообразие терминальных ценностей, коррелирующих с личностными характеристиками, среди которых присутствуют свобода, интересная работа, счастье других, в отличие от группы неисследователей. Центральные ценности, имеющие наибольшее число связей, в группе студентов-исследователей представлены одновременно ценностью-целью и ценностью-средством (материально обеспеченная жизнь и непримиримость к недостаткам), а в группе студентов-неисследователей таковыми являются инструментальные ценности (честность и чуткость). Скорее всего, это связано с ориентацией студентов-исследователей на жизненные цели, в то время как студенты-неисследователи ориентированы на способы достижения целей. Личностные характеристики студентов-исследователей связаны с «центральными» ценностями, а через них – со всей ценностной структурой. Однако в группе студентов-неисследователей отсутствуют связи с похожей организацией. Таким образом, можно

предположить, что самоорганизация личности проявляется не только в деятельности, но и в упорядоченности взаимосвязей между различными сферами личности. Полученные различия позволяют говорить, что образование таких взаимосвязей зависит от специфики исследовательской деятельности учащихся, которая отражается на развитии человека как личности и как субъекта деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2010. – 288 с.
2. *Бордовская, Н. В.* Профессионально-личностное развитие будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема / Н. В. Бордовская // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2012. – № 145. – С. 28–43.
3. *Костромина, С. Н.* Структурно-функциональная модель самоорганизации деятельности / С. Н. Костромина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12 : Психология. Социология. Педагогика. – 2010. – № 4. – С. 153–160.
4. *Милорадова, Н. Г.* Психология и педагогика : учебник / Н. Г. Милорадова. – М. : Гардарики, 2005. – 335 с.
5. *Моросанова, В. И.* Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – М. : Наука, 1998. – 192 с.
6. *Пейсахов, Н. М.* Закономерности динамики психических явлений / Н. М. Пейсахов. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1984. – 234 с.
7. *Райгородский, Д. Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 2004. – 672 с.
8. *Фалеева, Л. В.* Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий / Л. В. Фалеева // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. – С. 266–274.
9. *Хромов, А. Б.* Пятифакторный опросник личности : учебно-методическое пособие / А. Б. Хромов. – Курган : Изд-во Курган. гос. ун-та, 2000. – 23 с.
10. *Цагарелли, Ю. А.* Психология музыкально-исполнительской деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03 / Ю. А. Цагарелли. – Казань, 1989. – 31 с.

УДК 346.26:332.1

**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЕТЕВОЙ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ
МАЛЫМ БИЗНЕСОМ В РЕГИОНЕ**

**ISSUES OF DEVELOPMENT OF NETWORK MODEL
FOR MANAGING SMALL BUSINESS IN THE REGION**

Г. Д. Петрова

G. D. Petrova

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Статья посвящена проблемам малого бизнеса в эпоху рыночных отношений. В ней рассматриваются проблемы формирования сетевой модели управления малым бизнесом в регионе, создание которой будет способствовать быстрому переходу предприятий малого бизнеса от конкурентной сосредоточенности производства к монополистической его организации на основе вступления участников сети в ее стратегические, финансовые, технологические и рыночные доли или альянса с ее крупным участником.

Abstract. This article is devoted to problems of small business in terms of market relations. It considers the issues of development of network model for managing small business in the region. This network model development will contribute to the fast transition of small business from competitive manufacture focus to monopolistic organization based on the mechanism of enrolling the network participants into its strategic, financial, technological and market shares, entering an alliance with its larger player.

Ключевые слова: *сеть, модель, малый бизнес, регион, рынок, управление.*

Keywords: *network, model, small business, region, market, management.*

Актуальность исследуемой проблемы. Сетевая организация, основанная на стратегических альянсах, сформировалась как результат глобализации экономики. Она представляет собой особую производственную систему и может осуществлять свои задачи между субъектами бизнеса при помощи сотрудничества по краткосрочным проектам.

В рыночной экономике малые и средние предприятия находятся в такой конкурентной борьбе, в которой для выживания приходится искать пути, соответствующие требованиям рынка. Им необходимо вырабатывать новые методы взаимодействия и сотрудничества, а также искать новые возможности функционирования в системе крупного бизнеса.

Материал и методика исследований. Для изучения проблемы формирования сетевой модели управления малым бизнесом в регионе использовался аналитический метод – анализ литературных источников, а также сетевой подход.

Результаты исследований и их обсуждение. Основная задача предпринимательских сетей заключается в придании экономике организационного характера. Здесь происходит преобразование конкурентных систем хозяйствующей структуры с присущими им стихийными механизмами самовоспроизводства в системы доверительного кооперирования деятельности, которые затем совместно регулируют экономические процессы. В процессе деятельности между участниками предпринимательских сетей существует постоянная взаимосвязь и взаимозависимость, так как они вместе достигают своих результатов. В этой связи необходимо отметить, что предпринимательские сети – это не только поток товаров и услуг, но и инновационные проекты, а также прилив управленческих решений.

Для проведения исследования экономических возможностей более эффективным является метод, применяемый к анализу социальных и политических сетей – сетевой подход. При помощи социальных сетей происходят взаимодействие и реализация экономического капитала малого и среднего бизнеса. Помимо этого, социальные сети дают возможность реализации культурного, символического капитала. Здесь необходимо отметить значимость социального капитала как ресурса, перемещающегося от доноров к реципиентам. Поэтому социальный капитал в этом случае выступает как посредник для мобилизации чужих ресурсов. Социальный капитал не просто «облегчает» производственную деятельность, он становится определяющим и, самое главное, обладает гораздо большим потенциалом по сравнению с физическим и человеческим капиталом [4].

На сегодняшний день общество состоит из большого количества социальных групп, которым присуща способность передавать новые идеи и информацию, что способствует активному продвижению инноваций и экономическому прогрессу. Эти группы выводят на другие кластеры сети, пролагая путь к новым контактам и дополнительным источникам информации – источникам знаний [6].

На современном этапе экономические сети являются наиболее актуальной формой экономической координации. Суть сетевых организаций очень проста – отсутствие единого управляющего органа и множественность центров управления [3].

Главным преимуществом сетевой формы по сравнению с рынком является то, что освоение навыков и знаний проходит эффективнее и обеспечивает участников более богатой и комплексной информацией. Эффективный результат в сети достигается за счет быстрого распространения полезной информации, синтеза новых знаний, а также имеющегося опыта у членов организации.

В отличие от традиционной организации статус сетевой в основном определяется статусом ее членов и зачастую позитивно распространяется на них. Он предполагает в первую очередь определенные экономические преимущества, связанные с ростом, выживанием, а также прибыльностью сетевой организации.

Сетевая организация представляет собой сеть малых фирм или производителей, которые обеспечивают автономность, незначительное неравенство в распределении капитала. Любое взаимодействие между субъектами бизнеса происходит с помощью связей. «Экономические связи как основа любой экономической системы являются динамичными и подвержены трансформации... формируются под определяющим воздействием частного интереса... именно данный характер... и является квинтэссенцией производственной структуры» [2]. Связи несут смысловую нагрузку, это есть не что иное, как вовлеченность в процесс. Все субъекты устанавливают связи для решения своих проблем, а также для получения выгоды как результата взаимоотношений и наличия взаимного экономического интереса.

Тщательно рассмотрев сетевую организацию бизнеса, невозможно не остановиться на взаимодействии субъектов хозяйствования в режиме кластеров как территориальной локализации участников сети. М. Портер определяет кластер как «группу географически соседствующих взаимосвязанных компаний и связанных с ними организаций, действующих в определенной сфере, характеризующихся общностью деятельности и взаимодополняющих друг друга...» [5, 207]. Также «...кластер можно определить как систему взаимосвязанных фирм и организаций, значимость которых как целого превышает простую сумму составных частей...» [5, 221]. Главной особенностью кластеров является то, что они формируются и объединяют вокруг себя большей частью предприятия малого и среднего бизнеса, что способствует их финансовой устойчивости и перспективе их развития. Территориально кластеры могут занимать различное положение, в основном это зависит от экономического состояния региона, наличия природных ресурсов и многих других причин. Границы кластеров «достаточно часто совпадают с политическими границами, они могут и выходить за пределы штатов или даже государств, особенно в небольших странах и штатах...» [5, 239]. Рассматривая систему управленческих отношений субъектов бизнеса на уровне кластеров, важно отметить, что в данном случае ведение бизнеса отличается от обычных форм кооперационно-хозяйственных взаимодействий малого, среднего и крупного бизнеса. По мнению Е. М. Бухвальда, эти отличия состоят в следующем: наличие крупного предприятия-лидера, определяющего долговременную хозяйственную, инновационную и иную стратегию всей системы; территориальная локализация основной массы хозяйствующих субъектов – участников кластерной системы; долговременная координация взаимодействия участников системы в рамках ее воспроизводственных программ, инновационных процессов, основных систем управления, контроля качества и пр.; устойчивость хозяйственных связей хозяйствующих субъектов – участников кластерной системы [1]. Значение кластеров в современной экономике имеет большое значение. Концепция кластеров основана на более широком и динамичном видении процесса конкуренции между фирмами и регионами. Отношения в кластере и взаимовыгодные связи дают гораздо больший результат, чем масштабы работы каждой фирмы в отдельности.

Необходимо отметить, что кластерная модель объединения организаций представляет собой новый способ получения преимуществ, зависящих от многих факторов: географического положения, сотрудничества, специализации, кооперации, инновации и т. п. Использование кластерной модели для развития малых и средних предприятий требует инновационных подходов для поддержки предпринимательства органами власти и их вмешательства в систему его регулирования. Перспектива развития малого и среднего бизнеса должна определяться нуждами потребителей, всячески оказывать содействие развитию связей между организациями, кооперации и специализации, обмену знаниями и объединению усилий всех сторонников кластерных объединений.

В российской экономике на сегодняшний день имеются диспропорции на уровне развития регионов. В этой связи создание конкурентоспособных кластеров позволит развить эффективную межотраслевую и межрегиональную интеграцию. В результате формирование межотраслевых и межрегиональных кластеров поможет разрешить существующую проблему в регионах и позволит постепенно заменить действующий механизм перераспределения капитала между регионами на механизм развития регионов. Роль кластерной политики для регионов России также велика в вопросе разработки приоритетов привлечения иностранных инвестиций, на что указывает П. Фишер [7].

Резюме. Формирование современных конкурентоспособных межрегиональных и межотраслевых кластеров будет содействовать эффективному развитию регионов не за счет механизма перераспределения капитала, а за счет механизма развития регионов. Формирование и реализация кластерной политики с применением новых механизмов может стать направляющей межрегиональной интеграции и повышения устойчивости функционирования региональной экономики. В этой связи необходимо отметить, что эффективность работы современных конкурентоспособных межрегиональных и межотраслевых кластеров не будет зависеть от колебания конъюнктуры мировых сырьевых рынков. На наш взгляд, внедрение кластерной системы управления на региональном уровне позволит малому бизнесу выйти на более высокий уровень развития, а регионам любого экономико-географического положения достичь больших конкурентных преимуществ. Целью политики любого промышленного региона должен стать кластерный подход, что даст возможность структурных изменений и роста инноваций. Это послужит стимулом для регионального развития и положительно отразится на росте отчислений в региональный и местный бюджет, будет способствовать увеличению занятости, росту уровня доходов, а также приросту населения, повышению устойчивости и конкурентоспособности региональной промышленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бухвальд, Е. М. Принципы и механизмы интеграции малого и среднего бизнеса / Е. М. Бухвальд // Взаимодействие малого и крупного бизнеса. – М., 2003. – С. 97–98.
2. Голик, Н. И. Экономические связи и их модернизация в современных условиях хозяйствования / Н. И. Голик // Современные проблемы экономической теории : в 2 ч. Ч. 1 / отв. за выпуск В. П. Третьяк. – М. : Парад. – С. 16–19.
3. Краснов, П. Что такое сетевые организации? [Электронный ресурс] / П. Краснов // Интернет против телеэкрана. – 2005. – 4 апреля. – Режим доступа: www.contr-tv.ru
4. Леско, М. Про уродов и людей / М. Леско // Карьера. – 2005. – № 2. – С. 35–39.
5. Портер, М. Э. Конкуренция : учебное пособие / М. Э. Портер. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2000. – 495 с. : ил.
6. Радаев, В. В. Социология рынков: к формированию нового направления / В. В. Радаев. – М. : ГУ ВШЭ, 2003. – 328 с.
7. Фишер, П. Привлечение прямых иностранных инвестиций в Россию: 5 шагов к успеху. Практическое руководство / П. Фишер. – М. : Флинта, 2004. – 328 с.

УДК 372.3/4; 378

**ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОРГАНИЗАЦИИ
ДВИГАТЕЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ***

**FORMING INNOVATIVE CAPACITIES OF ORGANIZATION
OF CHILDREN'S MOTOR AND COGNITIVE ACTIVITY AT STUDENTS
OF PEDAGOGICAL INSTITUTE**

Д. М. Правдов

D. M. Pravdov

Шуйский филиал ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», г. Шуя

Аннотация. В статье представлена модель формирования у будущих педагогов по физической культуре инновационных компетенций. Дана характеристика физкультурно-образовательного пространства педагогического вуза. Приведены результаты формирования у студентов компетенций организации двигательного-познавательной деятельности детей в дошкольных учреждениях и начальной школе.

Abstract. The article presents the model of forming innovative capacities at future Physical Training teachers. It gives the characteristic of physical and educational space of pedagogical institute. It also gives the results of forming capacities of organization of motor and cognitive activity of children in preschool institutions and in elementary school at students.

Ключевые слова: *студенты, инновационные компетенции, двигательно-познавательная деятельность, интеграция, физкультурно-образовательное пространство.*

Keywords: *students, innovative capacities, motor and cognitive activity, integration, physical and educational space.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современная система образования строится на компетентностном подходе, а инновации рассматриваются как ключевой фактор содержания и организации учебно-воспитательного процесса на всех его уровнях [8]. Введение федеральных государственных требований для системы дошкольного образования и федеральных государственных стандартов для школы обуславливает необходимость изменения условий подготовки педагогических кадров по всем направлениям системы высшего профессионального образования. В связи с этим проблема подготовки педагогов новой формации в сфере физической культуры и спорта с позиций формирования инновационных компетенций для их будущей профессиональной деятельности является весьма актуальной.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 13-36-01270

Поиск путей совершенствования традиционной подготовки будущих педагогов для сферы физической культуры и спорта выявил необходимость интеграции образовательных пространств различных учреждений в единую систему, отвечающую требованиям мобильности трансляции инновационного педагогического опыта учителей в процесс подготовки студентов как модели инновационной компетентности [1], [5], [6], [7], [9]. В условиях интеграции содержания внеурочной и внеаудиторной деятельности различных образовательных пространств (ДОУ, школы и вуза) возможна особая модель – «открытого физкультурно-образовательного пространства», объединяющая временные и пространственные параметры, характерные для результата подготовки студентов [2], [3], [4], [7]. Открытое физкультурно-образовательное пространство выступает как фактор, стимулирующий инновационную деятельность как педагогов и студентов вуза, так и других участников образовательного процесса.

Целью нашего исследования является формирование инновационных компетенций по организации двигательно-познавательной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста у студентов факультета физической культуры в рамках реализации физкультурно-образовательных проектов.

Материал и методика исследований. Достижение цели исследования осуществлялось в ходе реализации проектной деятельности студентов факультета физической культуры (89 чел.) при оказании методической помощи педагогами (14 чел.) Шуйского государственного педагогического университета и учителями физической культуры образовательных учреждений Ивановской области (19 чел.). Предполагалось, что формирование и развитие инновационных компетенций у студентов факультета физической культуры педагогического вуза может успешно осуществляться в атмосфере инновационности взаимодействия участников образовательного пространства, при разработке практико-ориентированных проектов, подготовке, организации, проведении и непосредственном участии студентов в их реализации. При этом с позиций формирования инновационных компетенций у студентов физкультурно-образовательное пространство определяется уровнем открытости и готовности педагогов различных образовательных учреждений к интеграции усилий по моделированию, созданию и реализации специфических условий для их будущей инновационной профессиональной деятельности [5], [7].

Реализация модели формирования у студентов инновационных компетенций по организации двигательно-познавательной деятельности детей в дошкольном учреждении и начальной школе в открытом физкультурно-образовательном пространстве осуществлялась в течение 8 семестров (с 2009/10 по 2010/11 учебный год) на базе Шуйского государственного педагогического университета через различные формы и виды инновационной деятельности представителей всех ступеней образования – от детского сада до вуза. Для студентов факультета физической культуры это, прежде всего, реализация долгосрочного проекта по теме «Лучший урок физической культуры учебного года».

Результаты исследований и их обсуждение. Технология разработки и подготовки проектов студентами строится на тесном взаимодействии с консультантами: преподавателями вуза, инструкторами по физическому воспитанию детей дошкольного возраста и с учителями по физической культуре, которые признаны в педагогическом сообществе как носители инновационных идей, новаторы. На факультете из числа студентов всех курсов и педагогов формировались творческие группы для разработки проектов по следующим направлениям:

- инновационные модели организации двигательно-познавательной деятельности детей (ДОУ);
- инновационные методики проведения и организации занятий (уроков, других форм занятий) по физической культуре (или по другим разделам программы школы) на основе интеграции двигательной и познавательной деятельности учащихся;
- комплексы упражнений двигательно-познавательной деятельности учащихся;
- тренировочные (тренажерные) устройства двигательно-познавательной деятельности детей.

На первом этапе разработки проектов студенты выполняли анализ и обобщение инновационного педагогического опыта учителей физической культуры, идей и разработок.

На втором этапе разрабатывали инновационные модели, технологии, комплексы упражнений, тренажеры, тренировочные устройства, методики, которые по содержанию должны были носить характер инновационности, обеспечивать условия реализации принципа интеграции двигательной и познавательной деятельности детей в различных режимных моментах их жизнедеятельности в дошкольном учреждении и формах организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе. Согласно положению о конкурсе «Лучший урок физической культуры учебного года» студенты описывали свои разработки, фотографировали и оформляли опытные образцы тренировочных устройств, готовили аннотации социально-экономического обоснования их эффективности, осуществляли видеозаписи организации и выполнения детьми комплексов новых упражнений двигательно-познавательной деятельности.

На третьем этапе – этапе презентации результатов проектной деятельности – студенты демонстрировали применение своих инновационных разработок в различных формах физкультурно-оздоровительной и спортивной работы с детьми дошкольного возраста и учащимися начальных классов школы. Оценка проектов инновационной деятельности студентов и уровня сформированности компетенций осуществлялась экспертной комиссией из числа опытных педагогов школ и вуза.

Установлено, что за два года проведения конкурсных мероприятий всего было разработано 43 проекта. В номинации «Инновационные комплексы упражнений двигательно-познавательной деятельности учащихся» экспертной комиссии было представлено наибольшее количество разработок – 19 проектов (44,2 %). В номинации «Инновационные методики и технологии проведения и организации занятий на основе интеграции двигательной и познавательной деятельности учащихся» было представлено 15 проектов (34,8 %). В номинации «Тренировочные (тренажерные) устройства двигательно-познавательной деятельности детей» количество инновационных проектов составило 7 (16,3 %). Наименьшее число участников отмечено в номинации «Инновационные модели организации двигательно-познавательной деятельности детей (ДОУ)» – 2 (4,7 %).

Сравнительный анализ уровня сформированности инновационных компетенций у студентов 3–4-х курсов (69 чел.) до начала участия в реализации конкурсных проектов и по их окончании позволяет констатировать позитивную динамику экспертных оценок. Наибольший прирост баллов экспертных оценок (от 0 до 10 баллов) отмечен по группе «Инновационные организационно-методические компетенции» – с $3,8 \pm 0,3$ до $8,9 \pm 0,4$ балла, «Проектно-исследовательские компетенции» – с $3,9 \pm 0,4$ до $7,8 \pm 0,3$ балла, «Инновационно-коммуникативные компетенции» (с использованием средств информационно-коммуникационных технологий) – с $2,3 \pm 0,2$ до $7,7 \pm 0,3$ балла.

При этом среднегрупповые значения степени развития профессиональных компетенций, в том числе инновационных, зафиксированы и у студентов 1 и 2 курсов, работавших в творческих группах. У них по окончании исследования результаты экспертных оценок были достоверно выше аналогичных показателей, полученных в начале исследования ($p < 0,05$).

Резюме. Совершенствование традиционной подготовки студентов факультета физической культуры на основе моделирования условий их будущей профессиональной деятельности в открытом физкультурно-образовательном пространстве педагогического вуза, трансляция инновационного педагогического опыта учителей физической культуры в образовательный процесс студентов как модель инновационной компетентности позволили повысить качество подготовки будущих специалистов по физической культуре для дошкольных учреждений и начальной школы. Анализ результатов исследования позволяет констатировать эффективность реализации модели по формированию инновационных компетенций у студентов факультета физической культуры по организации двигательно-познавательной деятельности детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Добродеева, И. Ю. Научно-инновационный вектор развития педагогического вуза / А. А. Червова, Е. А. Шмелева // Приволжский научный журнал. – 2011. – № 4. – С. 241–245.
2. Зобнина, Т. В. Система психологической подготовки студентов – будущих педагогов в инновационной образовательной среде педагогического вуза : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Т. В. Зобнина. – Нижний Новгород, 2011. – 48 с.
3. Кучко, Е. Е. Инновационные социальные технологии / Е. Е. Кучко // Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Мн. : Изд-во В. М. Скакун, 1998. – С. 226.
4. Лисина, Е. Б. Правовое поле инновационной культуры / Е. Б. Лисина // Инновации. – 2000. – № 3–4. – С. 70.
5. Правдов, Д. М. Модель подготовки будущих педагогов к формированию у детей культуры здоровьесбережения [Электронный ресурс] / Д. М. Правдов // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 9. – Режим доступа: http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/9/pravdov_dm.pdf
6. Правдов, Д. М. Организация двигательной и познавательной деятельности детей с применением компьютерных технологий / Д. М. Правдов, Ю. Н. Ермакова // Культура физическая и здоровье. – 2010. – № 1. – С. 13–15.
7. Правдов, М. А. Формирование профессиональных компетенций у студентов факультета физической культуры педагогического вуза на основе проведения конкурсов профессионального мастерства [Электронный ресурс] / М. А. Правдов, Н. Б. Павлюк, Д. М. Правдов, А. В. Корнев // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 9 (17). – Режим доступа: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/9/pravdov.pdf>
8. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/akt/9130/>
9. Шмелева, Е. А. Инновационная активность как акмеологический критерий нового качества профессионального образования / Е. А. Шмелева // Экономика образования. – 2010. – № 4. – С. 49–53.

УДК 37.035 (470.343)

**ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ
НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ НАРОДОВ
ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО РЕГИОНА**

**STUDENTS' PATRIOTIC EDUCATION BASED ON CULTURAL TRADITIONS
OF PEOPLES LIVING IN MULTI-ETHNIC REGION**

А. В. Рыбаков

A. V. Rybakov

ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Аннотация. Показана возможность использования культурных традиций разных народов, составляющих население полиэтнического региона, в патриотическом воспитании школьников.

Abstract. The article demonstrates the possibility of employing cultural traditions of different peoples living in a multi-ethnic region into patriotic education of schoolchildren.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, культурная традиция, полиэтнический регион.

Keywords: patriotic education, cultural tradition, multi-ethnic region.

Актуальность исследуемой проблемы. Вопрос патриотического воспитания подрастающего поколения важен для любого государства во все времена. На каждом этапе развития человечества великие педагоги занимались поиском методов, средств и форм патриотического воспитания, соответствующих конкретному уровню развития социума и адекватно отвечающих требованиям современной социокультурной действительности. Изменения социально-политических условий жизни людей неизбежно приводят к преобразованиям в воспитательной деятельности школы в целом и в воспитании патриотизма в частности. Сама же цель – воспитание патриота – остается прежней.

Материал и методика исследований. Исследовательская работа проводилась на базе ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет». В ходе работы был использован теоретический анализ философской, исторической, педагогической литературы по проблеме исследования, применялись методы опроса и беседы со студентами университета, проходящих педагогическую практику в общеобразовательных школах республики.

Результаты исследований и их обсуждение. В современном мире необходимость воспитания патриота обосновывается с разных точек зрения: философской, религиозной, политической и т. д. Поэтому существует большое количество различных трактовок и определений понятий «патриот», «патриотизм», «патриотическое воспитание». В толковом словаре В. И. Даля слово «патриот» означает «любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник» [3, 607].

Согласно философскому определению, патриотизм – «нравственный и политический принцип, социальное чувство», заключающееся в любви к отечеству, преданности ему,

гордости за его прошлое и настоящее, стремлении защищать интересы родины [6, 415]. Учитывая многонациональность российского общества, на наш взгляд, правомерно включить в содержание понятия «патриотизм» следующие составляющие: любовь к родным местам, родному языку, уважение к культурным традициям своего и других народов, нетерпимость к межнациональным конфликтам.

В России – государстве с тысячелетней историей и многовековыми традициями – воспитание патриотизма имеет глубокие корни. Под патриотизмом у древних славян подразумевалась готовность не щадя своей жизни защищать родную землю, свою независимость. Еще древнегреческий историк Маврикий Стратег говорил: «Племена славян и антов сходны по своему образу жизни, по своей любви к свободе: их никоим образом нельзя склонить к рабству или подчинению...» [5, 28].

С принятием христианства (988 г.) ведущая роль в становлении патриотического самосознания постепенно переходит к Русской православной церкви. Формирование у народа патриотического сознания и таких чувств, как верность долгу и чести, праведности в готовности защищать отечество, чувство единения и дружбы, происходит через принятие православных христианских добродетелей. Данные мысли можно встретить уже у автора «Слова о полку Игореве» (1187 г.), который подчеркивает необходимость обороны русской земли от кочевников, прекращения распрей между князьями, объединения всех сил в борьбе с врагами.

В XVIII–XIX веках патриотизм приравнивается к нравственности, становится необходимым условием формирования образованной, гуманной личности, обладающей свободой мышления и чувством собственного достоинства. Так, В. Г. Белинский говорил, что «всякая благородная личность глубоко осознает свое кровное родство, свои кровные связи с отечеством» [1, 488–489].

XX век в России знаменовался героическим трудом на благо Родины. Патриотизм проявлялся повсеместно: в вооруженной защите родины во время Великой Отечественной войны и в ударной, «стахановской», работе для укрепления государства.

В конце XX века, после распада СССР, произошла утрата прежних идеалов, ценностей и ориентиров, образовался некий идеологический вакуум, что привело к резкому росту преступности, разрушению нравственных основ, дефициту патриотических чувств у молодых людей, невниманию к культурным традициям народностей и этносов, стремлению к национальному обособлению, росту межнациональных конфликтов и множеству других проблем.

Тысячелетний исторический путь своего развития Российское государство проходит совместно с разными нациями и народностями. В связи с этим мы говорим о многонациональности российского общества. Народы «для взаимной защиты, для возвеличения каждой отдельной народности и для укрепления их естественной связи должны составлять федерацию», – говорил еще Н. Я. Данилевский [4, 124]. Н. А. Бердяев утверждал, что «нельзя желать, чтобы с лица земли исчезли выражения национальных ликов, национальных духовных типов и культур» [2, 124].

Проблема единства и патриотического воспитания молодежи особенно актуальна и важна в таком полиэтническом регионе, как Республика Марий Эл. Здесь проживают русские (47,5 %), марийцы (42,9 %), татары (6 %), чувашаи (1 %), удмурты (0,3 %) и представители других народностей [7, 72]. Этнокультурная структура региона, как видим, разнообразна.

Особенностью полиэтнического региона является совокупность национально обусловленных систем мировоззрения и мировосприятия представителей разных этнических групп. Многообразие культурного ландшафта региона обусловлено встречами на одном географическом пространстве культур вышеперечисленных народов. Все они имеют особые, неповторимые культурные традиции, требующие осмысления национального разнообразия и выделения общих социокультурных процессов у различных народов.

Культурная традиция выделяет события с позиции ее экзистенциальной значимости для представителя данной культуры [7, 62–70]. Эта значимость четко прослеживается в мировоззренческих установках народа – иерархии ценностей, понятии добра и зла, отношении к природе, человеку, семье, родине.

Под культурной традицией, на наш взгляд, следует понимать сохранение и передачу ценностей, ключевых линий в творческой жизни народа. Если не сохранить первооснову – культурную традицию, – то могут быть разрушены институциональные и поведенческие модели данного общества.

Определение этнической принадлежности населения республики продолжает происходить по традиционным культурным компонентам. Спокойный характер межэтнических отношений на территории Республики Марий Эл сложился в силу общности исторических судеб русских, мари, чувашей и татар, близости хозяйственного уклада и актуализации общих аксиологических принципов, заложенных в культурных традициях разных народов, сохранении представлений об общей родине, где проживают представители различных этносов, их укреплении и передачи молодому поколению.

По мнению большинства студентов, проходящих педагогическую практику в общеобразовательных школах республики, наиболее четко ценностные стандарты культурных традиций проявляются в фольклоре (82 %), и именно через него следует приобщать подрастающее поколение к уважительному отношению друг к другу, природе, родине.

Проявление патриотических чувств фольклорная традиция народа мари видит в способности человека любить и уметь защищать свою землю: «Родная земля всем мать», «Луга красивы цветами, родной край – своим народом», «Людская кровь даром не пропадет», «Собравшись в путь, обращайся к русскому “земляк”, татарину – “брат”, марийцу – “родственник”». Русская фольклорная традиция учит горячо любить свою Родину, самоотверженно ее защищать: «У народа один дом – Родина», «Самое дорогое для человека на чужбине – Родина», «Береги землю родимую, как мать любимую», «С родной земли – умри, не сходи!», «Если дружба велика, будет Родина сильна».

Как видим, мысли о необходимости дружбы народов ради благополучия общей Родины, заложенные в пословицах разных народов, идентичны по своей смысловой ценности. Подтверждение этому мы находим в пословицах и поговорках татарского и чувашского народов: «Как бы ни было сладко жить на чужбине, всегда тянет к родной стороне», «Родина – матушка родная, чужая страна – мачеха».

Любовь к Родине, забота о ней проявляются и в традициях бережного отношения к природе, характерных для всех этносов. Основой формирования экологической культуры школьников являются знания, отражающие понятия народа об экологических нормах и стереотипах поведения. «Мы не ценим воду до тех пор, пока не высохнет колодец», «Неумело посаженное дерево быстро высыхает», – гласят татарские пословицы. Особое внимание к природоохранной традиции прослеживается у марийцев. Это обусловлено тем, что мари издревле поклоняются природе. Не случайно и то, что на марийский язык слово

«природа» переводится как «лик судьбы». Навредить лесу, экологии – значит вмешаться в божественные силы, навлечь на себя гнев богов. Отсюда и трепетное отношение к окружающей среде. В песенной традиции народа мари прослеживается чувство благодарности лесу за кров и пищу: «Глухой лес – отец мой, зеленый луг – мать моя, голубое небо, яркая зарница – любимые мои друзья».

Подобные тенденции прослеживаются и в культурном наследии русских, чувашей, мордвы и других народов. Традиции бережного отношения к природе способствуют формированию у молодого поколения нравственно-эстетического отношения к окружающей среде. Чувства восхищения красотой родной природы, благодарности лесу за его дары и взаимосвязанности всего живого помогают в становлении патриотизма у молодого поколения.

Резюме. Обучение школьников культурным традициям разных народов в процессе патриотического воспитания в условиях полиэтнического региона позволяет показать обучающимся различные системы взаимодействия настоящего с прошлым, в ходе которого происходит отбор значимых стереотипов и дальнейшее их воспроизведение. Процесс патриотического воспитания в условиях полиэтнического региона для достижения положительных результатов должен проходить согласно следующим принципам: 1) подрастающее поколение следует знакомить с культурными традициями разных народов, демонстрируя идентичность заложенных в них ценностей; 2) представители различных национальностей должны уважать и сохранять культурные традиции разных народов через приобщение к традициям предков и личностное развитие в условиях традиционных культурных норм; 3) знакомство с культурными традициями и приобщение к ним следует проводить с использованием средств фольклора, так как в нем наиболее ярко демонстрируются ценности, заложенные в культурных традициях разных народов. Реализация данных принципов приводит к положительной нравственной оценке культурной традиции как продуктивного способа передачи молодому поколению ощущения неразрывной связи со своим народом и страной. От того, будет ли восстановлена эта связь, во многом зависят развитие и безопасность страны, которые невозможны без убежденности молодого поколения в необходимости укрепления и защиты своего Отечества.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белинский, В. Г.* Полн. собр. соч. : в 13 т. Т. 4 / В. Г. Белинский ; ред. коллегия Н. Ф. Бельчиков и др. – М. : АН СССР, 1954. – 676 с.
2. *Бердяев, Н. А.* Избранные труды : сборник / Н. А. Бердяев. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 647 с.
3. *Даль, В. И.* Толковый словарь русского языка / В. И. Даль. – М. : ЭКСМО, 2012. – 896 с.
4. *Данилевский, Н. Я.* Россия и Европа. Взгляды на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому / Н. Я. Данилевский. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 664 с.
5. *Размышления о России и русских.* Штрихи к истории русского национального характера / сост. С. К. Иванов. – М. : Прогресс, 1974. – 253 с.
6. *Философский словарь* / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
7. *Швецова, Г. Н.* Образовательная политика в условиях модернизации региональной образовательной системы / Г. Н. Швецова. – Йошкар-Ола : Марийский государственный технический университет, 2008. – 170 с.

УДК 796.88

**К ПРОБЛЕМЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ
ГИРЕВОГО СПОРТА**

**TO THE PROBLEM OF PERFECTION OF THEORY AND PRACTICE
OF KETTLEBELL LIFTING**

В. П. Симень

V. P. Simen

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье обосновывается социальная и практическая необходимость повышения эффективности применения гиревого спорта в физическом воспитании и спортивной подготовке учащейся молодежи, анализируется степень научной разработанности теоретических и методических основ решения этой проблемы.

Abstract. The article substantiates the social and practical necessity of increasing the efficiency of kettlebell lifting in physical education and sports training of students, analyses the degree of scientific elaboration of theoretical and methodological foundations for the solution of this problem.

Ключевые слова: *физическое воспитание учащейся молодежи, подготовка гиревиков высокого класса, теория и практика гиревого спорта, социально-практическая и научная актуальность.*

Keywords: *physical education of students, preparation of kettlebell lifters of high class, theory and practice of kettlebell lifting, social-practical and scientific relevance.*

Актуальность исследуемой проблемы. На современном этапе общественного развития, когда в стране происходят сложные динамические изменения во всех сферах жизни, на практике остро стоят проблемы здоровья, физического развития и физической подготовки учащейся молодежи.

Подтверждением этому являются правовые и нормативные документы, принятые в последние годы.

В частности, в Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной Распоряжением Правительства РФ от 07 августа 2009 г. № 1101-р, говорится об ухудшении здоровья, физического развития и физической подготовленности населения России; отмечаются отсутствие в стране эффективной системы детско-юношеского спорта, отбора и подготовки резерва для спортивных сборных команд страны, усиление глобальной конкуренции в спорте высших достижений; подчеркивается значительное отставание России от ведущих спортивных держав в развитии и внедрении инновационных спортивных технологий [12].

В Федеральной целевой Программе развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 гг. также большое внимание уделяется вопросам, касающимся состояния здоровья, физического развития и физической подготовленности граждан нашей страны, и приводятся меры для их улучшения [5].

В Федеральном законе Российской Федерации от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», опубликованном 8 декабря 2007 г. в «Российской газете» (Федеральный выпуск, № 4539), в статьях 8 и 9 подчеркивается необходимость развития национальных видов спорта с учетом местных условий и возможностей [13].

Одним из эффективных способов решения задач, сформулированных в этих государственных документах, является широкое применение таких средств физической культуры, которые сочетают в себе доступность для широких масс населения и высокую физкультурно-оздоровительную эффективность.

В этой связи задача нашего исследования заключалась в анализе состояния теории и практики гиревого спорта в России и определении перспективных направлений их дальнейшего развития и совершенствования.

Материал и методика исследований. Для решения задачи исследования нами применялся метод теоретического анализа и обобщения нормативно-правовых документов по физической культуре и спорту, научной и учебно-методической литературы по проблеме применения гиревых упражнений в качестве средства физического воспитания и вида спорта, результатов выступлений ведущих спортсменов-гиревиков России и мира, собственного спортивного и педагогического опыта.

Результаты исследований и их обсуждение. Проблема физического воспитания и физической подготовки населения обсуждается в различных работах Н. Н. Ворожищевой (2000), В. С. Богатырева (2002), П. А. Рожкова (2002), Р. Б. Тер-Мкртчяна (2003). Авторы подчеркивают, что в последние десятилетия у учащейся молодежи снижается уровень физической подготовленности.

Н. А. Ананьева, Ю. А. Ямпольская (1994), Д. И. Зелинская (1995) и др. приводят данные об ухудшении показателей физического развития подрастающего поколения.

По сведениям Ю. А. Копылова (1997), Р. Б. Тер-Мкртчяна (2003) и др., наблюдается тревожная и устойчивая тенденция дальнейшего отставания и несоответствия степени физического развития, физической подготовленности и функциональных возможностей значительной части современной учащейся молодежи нормативным требованиям физической подготовленности.

А. И. Воротынец отмечает: «Приближается к критическому уровню процент призывников, не пригодных по состоянию здоровья и физической подготовленности к службе в армии. Огромное количество молодых людей и взрослых мужчин получают травмы позвоночника при неправильном обращении с тяжестями в быту, которые нередко приводят к инвалидности. Одной из причин такого положения дел следует назвать отсутствие в школьной программе по физической культуре требований по правилам обращения с тяжестями, указаний на специальные упражнения для укрепления мышц спины. Упражнения, включенные в школьную программу – подтягивание, сгибание и разгибание рук из упора лежа, лазание по канату, спортивные игры, большинство легкоатлетических и гимнастических упражнений и другие – укрепляют, прежде всего, мышцы рук, плечевого пояса и ног. Спине же остаются «попутные» нагрузки. В результате мышцы спины, хотя

они развиваются быстрее, чем многие другие, становятся слабым звеном даже, казалось бы, у очень сильных людей. Человек со слабыми мышцами спины и нарушенной в связи с этим осанкой не способен долго ходить, стоять и даже сидеть – быстро устает. Поэтому на производстве это значительно снижает производительность труда, а в армии – боеспособность» [2].

Одним из эффективных средств силовой подготовки, обеспечивающим развитие мышц спины в гармоничном сочетании с развитием силы других мышечных групп, выступают гиревые упражнения.

Применение упражнений гиревого спорта имеет немаловажное значение в формировании жизненно важных двигательных умений и навыков, развитии волевых качеств, укреплении физического здоровья, повышении показателей двигательной подготовленности подрастающего поколения, в его подготовке к службе в армии [10].

В настоящее время в общеобразовательных учреждениях, в средних и высших учебных заведениях гиревой спорт включен в вариативную часть программы как нетрадиционное средство физического воспитания.

Он введен в программу спортивной подготовки в учреждениях дополнительного образования детей спортивной направленности (ДЮСШ, СДЮСШ). В примерной программе спортивной подготовки гиревиков для ДЮСШ минимальный возраст для зачисления в секцию по данному виду спорта составляет 10–11 лет.

Гиревые упражнения включены в содержание спартакиад школьников, проводимых в отдельных регионах России, в том числе и в Чувашской Республике. Среди участников этих соревнований большинство составляют юноши и девушки, проживающие в сельской местности.

В целом, в практике физического воспитания учащейся молодежи гиревые упражнения применяются недостаточно широко. Следует усилить работу по привлечению к занятиям гиревыми упражнениями городских и сельских школьников с более раннего возраста (10–11 лет) с применением облегченных гирь (от 2 до 8 кг в зависимости от возраста), студентов учреждений среднего и высшего профессионального образования. Назрела необходимость включения соревнований по гиревому спорту в программу Всероссийской Спартакиады школьников и Спартакиады студентов ссузов (вузов проводится) России.

В связи с выходом гиревого спорта на международную арену приобрели актуальность и вопросы подготовки гиревиков высокого класса, способных достойно представлять страну на крупнейших соревнованиях. На сегодняшний день в нашей стране только около 1000 человек систематически тренируются и постоянно участвуют в чемпионатах России, Европы и мира по данному виду спорта. Тем не менее, соревновательные результаты российских гиревиков на чемпионатах Европы и мира, Кубках мира недостаточно высокие и не могут удовлетворить специалистов и поклонников этого вида спорта.

Спортивные успехи гиревиков на юношеских чемпионатах Европы и мира не всегда находят продолжение в их дальнейшей спортивной карьере.

Например, в спортивном сезоне 2002 года при подготовке к этапам Кубка мира А. Атласкин (пятикратный победитель первенств России среди юношей, юниоров и молодежи, двукратный победитель первенства мира среди юниоров) неоднократно получал нагрузку, к которой не был готов, поскольку она превышала порог адаптационных возможностей его организма. Как результат – неудачное выступление на этих соревнованиях.

ях. Практика показывает, что даже одаренные юниоры-гиревики не в состоянии более двух-четырех лет переносить исключительно напряженные тренировочные и соревновательные нагрузки, характерные для спортсменов-профессионалов.

Результаты опроса неоднократных чемпионов Европы и мира показывают, что они на протяжении многих лет создавали разностороннюю функциональную базу и лишь с достижением определенного возраста, оптимального для демонстрации высоких результатов, использовали наиболее мощные тренировочные средства.

При выборе тренировочных нагрузок и тренировочных упражнений необходимо учитывать возрастные особенности физического развития, физической подготовленности, обуславливающие оптимальные параметры адаптации организма к их воздействию с учетом специфики упражнений гиревого спорта. Между тем уровень и динамика задаваемых нагрузок гиревиков на сегодняшний день остаются недостаточно изученными. Это создает определенные трудности при организации и программировании учебно-тренировочного процесса.

Следует подчеркнуть, что в научных и методических работах рассматривались различные аспекты проблемы гиревого спорта. Первые публикации, в которых описывались вопросы использования гирь в физическом воспитании молодежи, появились на рубеже XIX и XX вв.

В работе М. Кистера [4] отмечается, что упражнения с гирями способствуют наращиванию всех мускулов тела.

В изданиях В. Ф. Краевского [6], А. Штольца [14], Г. Гаккеншмидта [3] разработаны методические указания по развитию силы с помощью упражнений с гирями.

В публикации Ф. И. Олшаника [7] приводится комплекс упражнений с гирями для лиц обоих полов.

В книгах И. Л. Солоневича [11] и А. И. Бухарова [1] даются методические положения по гиревому спорту, разработанные на анализе и обобщении передовой педагогической практики того времени.

Своеобразие физического воспитания студентов вузов на основе применения гиревого спорта нашло отражение в трудах В. А. Сальникова, Н. М. Ефимова [9], В. М. Пальцева [8], В. В. Ягодина [15] и других. Авторами описывается методика и организация занятий гиревым спортом в вузе, даются методические указания для студентов, занимающихся данным видом спорта.

В конце прошлого века и в начале нынешнего столетия проблемы физического воспитания учащейся молодежи на основе применения гиревого спорта стали предметом ряда *диссертационных исследований* (Баранов В. В., 2003, Ануров В. Л., 2008, Лошкобаев Е. А., 2007, Неганов А. Ю., 2007, Фейтуллаев М. М., 2008 и др.).

В ряде диссертационных работ изучались теоретические и методические основы совершенствования спортивной подготовки гиревиков (Виноградов Г. П., 1987, Пальцев В. М., 1994, Воропаев В. И., 1997, Гомонов В. Н., 2000, Ингушев Ч. Х., 2002, Кулагин С. И., 2002, Борисевич С. А., 2003, Тихонов В. Ф., 2003, Симень В. П., 2003, Эрикенов С. М., 2003, Мусакаев В. М., 2004, Павлов С. Н., 2008 и др.).

На сегодняшний день разработаны и опубликованы учебные и учебно-методические пособия по гиревому спорту (Пустовойт Б. Г., 1967, Архангородский В. С., 1980, Виноградов Г. П., 1985, 1988, Третьяков И. И., 1985, Поляков В. А., Воропаев В. И., 1988, Бурмистров А. П., 1989, Зайцев Ю. М., 1991, Рассказов В. С., 1991, Ищенко Э. Б.,

1992, Баймухаметов Р. М., 1995, Васильев В. Ф., 1995, Сероклинов И. И., 1996, Носов Г. В., 1998, Попроцкий В. С., 1998, Ромашин Ю. А., Хайруллин Р. А., Горшенин А. П., 1998, Щербина Ю. В., 1998, Гомонов В. Н., 1999, Хуснутдинов Р. Д., Кадиров Н. Н., 2000, Дворкин Л. С., 2001, Воротынцев А. И., 2002, 2003, Жирнов А. Н., 2003, Рассказов В. С., 2003, Ткачев В. В., 2004, Горбов А. М., 2005, Шикунов А. Н., 2005, Ануров В. Л., 2008, Тихонов В. Ф., Суховой А. В., Леонов Д. В., 2009, Симень В. П., 2002, 2005, 2008, 2009, 2011, 2012, 2013 и др.), приняты и опубликованы примерные программы спортивной подготовки для секций коллективов физической культуры и спортивных клубов (Комитет по физической культуре и спорту при Совете Министров РСФСР, 1984, 1985), для факультетов базовой подготовки институтов физической культуры (М., 1991), для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва по гиревому спорту (Воропаев В. И., 2000, Кадиров Н. Н., Абдуллин М. Г., 2002, Суховой А. В., Морозов И. В., 2007, Солодов И. П., Маркиянов О. А. и др., 2010).

Можно сказать, что в настоящее время в теории и практике гиревого спорта научно обоснованы вопросы, касающиеся средств и методов интенсификации специальной физической подготовки гиревиков в соревновательном периоде (Виноградов Г. П., 1987), эффективности различных методических приемов в тренировке гиревика (Воропаев В. И., 1997), индивидуализации технической и физической подготовки гиревиков различной квалификации (Гомонов В. Н., 2000), методики совершенствования биомеханической структуры толчка двух гирь по длинному циклу в искусственно созданных условиях (Мусакаев В. М., 2004), совершенствования подготовки гиревиков на начальном этапе спортивной специализации (Пальцев В. М., 1994), совершенствования технической подготовки гиревиков (Симень В. П., 2004) и др.

В то же время тренеры-преподаватели секций и кружков по гиревому спорту общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования детей (ДЮСШ и СДЮСШ) нуждаются в научно обоснованных рекомендациях по методике и организации учебно-тренировочного процесса на отдельных этапах многолетней спортивной подготовки гиревиков. Мы наблюдаем несовершенство учебно-тренировочных программ по гиревому спорту, особенно ошутимое вследствие снижения возрастных границ занятий гиревым спортом.

В целом, в проблемном поле совершенствования многолетней спортивной подготовки гиревиков можно выделить:

1. Проблемы спортивной ориентации и отбора, связанные с недостаточной разработанностью методики отбора детей для занятий гиревым спортом:

- недостаточно обоснованы анатомо-физиологические предпосылки снижения возрастных границ занятий гиревым спортом;

- не в полной мере определены морфологические признаки, физиологические и психологические показатели, уровень развития которых может рассматриваться в качестве признаков одаренности и готовности к занятиям данным видом спорта;

- не выявлены модельные характеристики физического развития, общей и специальной физической подготовленности гиревиков и тестовые упражнения для их измерения;

- не выявлены критерии оценки результатов контрольных испытаний по общей и специальной физической подготовке гиревиков на этапе отбора и начальной подготовки.

2. *Проблемы теории гиревого спорта*, касающиеся истории его возникновения, становления и развития, характеристики гиревых упражнений как вида соревновательной деятельности и средства физического воспитания, эволюции программ, квалификационных требований, правил соревнований и техники гиревого спорта, его терминологии, реализации образовательной направленности спортивной подготовки, обеспечивающей владение спортсменами знаниями, умениями и навыками творческого осуществления спортивной деятельности.

3. *Проблемы технической подготовки гиревиков*, касающиеся разработки эффективных способов выполнения соревновательных упражнений гиревого спорта с учетом введения в правила соревнований 10-минутного лимита времени на выполнение соревновательных упражнений, совершенствования технической подготовки гиревиков на основе реализации принципа содержательного обобщения в обучении, разработки и применения ориентировочных карт-инструкций, включающих информацию об ориентировочной основе разучиваемых гиревых упражнений, разработки имитационных и подводящих упражнений, методов и методических приемов их применения в обучении технике гиревых упражнений, разработки критериев оценки качества усвоения техники выполнения гиревых упражнений.

4. *Проблемы психологической подготовки гиревиков*, касающиеся психологических особенностей гиревого спорта, качественного своеобразия психических процессов, состояний и свойств личности гиревиков, средств, методических приемов и методов их развития и совершенствования.

5. *Проблемы физической подготовки гиревиков*, касающиеся реализации в учебно-тренировочном процессе принципа единства вариативного направления спортивной тренировки и базового физического воспитания гиревиков, определения цели и задач физической подготовки на ранних этапах многолетней спортивной подготовки, разработки адекватного этим задачам программно-содержательного и технологического обеспечения, включения на ранних этапах многолетней спортивной подготовки (11–17 лет) соревновательной деятельности, классификации тренировочных средств по признаку детализации двигательного состава упражнения в гиревом спорте с учетом их иерархической взаимосвязи от общего к частному, разработки модельных характеристик физического развития и физической подготовленности гиревиков и критериев их оценивания.

6. *Проблемы интегральной подготовки гиревиков*, касающиеся применения соревновательной деятельности как средства спортивной подготовки.

Решение этих проблем позволит существенно повысить эффективность применения гиревых упражнений как средства физического воспитания учащейся молодежи, качество учебно-тренировочного процесса на отдельных этапах многолетней спортивной подготовки и уровень спортивных достижений российских гиревиков на крупнейших международных соревнованиях.

Резюме. На современном этапе развития общества обращение к проблеме совершенствования теории и практики гиревого спорта является своевременным и актуальным. Проведенное нами исследование позволило обосновать социальную и практическую необходимость повышения эффективности применения гиревого спорта в физическом воспитании и спортивной подготовке учащейся молодежи, выявить степень научной разработанности теоретических и методических основ решения этой проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бухаров, А. И. Гиревой спорт / А. И. Бухаров. – М. : Физкультура и спорт, 1939. – 125 с.
2. Воротынцев, А. И. Гири. Спорт сильных и здоровых / А. И. Воротынцев. – М. : Советский спорт, 2002. – 272 с.
3. Гаккеншмидт, Г. Путь к силе. Как сделаться сильным и здоровым / Г. Гаккеншмидт. – СПб. : Русская скоропечатная, 1912. – 112 с.
4. Кистер, М. О. Нарращивание мышц с гирями / М. О. Кистер. – СПб. : ВМО Арбат, 1893. – 19 с.
5. Концепция федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы» // Собрание законодательства РФ, 16.01.2006, № 3, ст. 304.
6. Краевский, В. Ф. Развитие физической силы без гирь и при помощи гирь / В. Ф. Краевский. – СПб. : Изд-во В. И. Кубинского, 1900. – 64 с.
7. Олышаник, Ф. И. Упражнения с гирями для лиц обоего пола / Ф. И. Олышаник. – М. : Б.и., 1905. – 24 с.
8. Пальцев, В. М. Гиревой спорт в вузе / В. М. Пальцев. – Екатеринбург : УГТУ-УПИ, 1994. – 148 с.
9. Сальников, В. А. Элементы техники и тренировки для самостоятельных занятий гиревым спортом : метод. указания для студентов отделения спортивного совершенствования и занимающихся самостоятельно гиревым спортом / В. А. Сальников, Н. М. Ефимов. – Омск : СИБАДИ им. В. В. Куйбышева, 1987. – 35 с.
10. Симень, В. П. Физическое воспитание школьников на основе углубленного изучения гиревого спорта / В. П. Симень, Г. Л. Драндров. – М. : Изд-во МПГУ, 2012. – 288 с.
11. Солоневич, И. Л. Гиревой спорт / И. Л. Солоневич. – М. : ВЦСПС, 1928. – 90 с.
12. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства РФ от 07 августа 2009 г. № 1101-р) // Собрание законодательства РФ, 17.08.2009, № 33, ст. 4110.
13. Федеральный закон Российской Федерации от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» // Российская газета. – 2007. – 8 декабря. – Федеральный выпуск № 4539.
14. Штольц, А. Руководство к развитию силы и наращиванию мускулов посредством упражнений с гирями и другими приборами / А. Штольц. – СПб. : Изд-во А. Ф. Сухановой, 1909. – 88 с.
15. Ягодин, В. В. Методические указания для студентов, занимающихся гиревым спортом / В. В. Ягодин. – Свердловск : Ур. гос. ин-т, 1989. – 45 с.

УДК 811.512.111'367.622 "XIX/XX"

**ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ,
ОБРАЗОВАННЫЕ АФФИКСОМ -ҪӐ(-Ҫӗ),
В ЧУВАШСКИХ ПРАВОСЛАВНЫХ ТЕКСТАХ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX В. ***

**NOUNS FORMED BY -ҪӐ(-Ҫӗ) AFFIX IN CHUVASH ORTHODOX TEXTS
OF THE END OF XIX – THE BEGINNING OF XX CENTURIES**

О. Р. Студенцов

O. R. Studentsov

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова», г. Чебоксары*

Аннотация. Рубеж XIX–XX веков в чувашском языкознании однозначно принято называть яковлевским периодом – именем чувашского просветителя И. Я. Яковлева. Этот период отличается интенсивным образованием новых слов разными способами. В данной статье приводится краткое описание чувашских имен существительных, образованных с помощью аффикса -ҪӐ(-Ҫӗ), представленных в чувашских православных текстах обозначенного периода.

Abstract. The turn of XIX–XX centuries is unanimously recognized as «the Yakovlev period» which is called so by the name of the Chuvash enlightener I. Y. Yakovlev. This period is characterized by the rapid development of new words. The article is devoted to a brief survey of the Chuvash nouns formed by means of -ҪӐ(-Ҫӗ) affix.

Ключевые слова: словообразование, новые слова, переводы Библии на чувашский язык, яковлевский период.

Keywords: word formation, new words, translations of the Bible into the Chuvash language, the Yakovlev period.

Актуальность исследуемой проблемы. Рубеж XIX–XX вв. известен интенсивными качественными преобразованиями в чувашском социуме, определившими современное состояние всей чувашской культуры, в том числе и чувашского литературного языка. Яковлевский период (1871–1917 гг.) отмечен значительной активизацией словообразовательных процессов. До конца 90-х годов XX века данный вопрос ввиду закрытости религиозных текстов и религиозной тематики практически не исследовался. Особенный интерес представляют изменения, произошедшие в лексическом составе чувашского языка, в частности, словообразование с помощью аффиксов. В данной работе предпринята попытка выявить неологизмы, образованные аффиксом -ҪӐ(-Ҫӗ), и определить их стилистическое назначение.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 13-14-21009

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужили издания православного содержания, датируемые рубежом XIX–XX вв. В работе были применены следующие методы исследования: 1) анализ научной литературы, двуязычных словарей и источников; 2) семантико-стилистический и 3) структурно-компонентный анализ.

Результаты исследований и их обсуждение. Конец XIX – начало XX века – время, получившее общепринятое название яковлевского периода развития чувашского литературного языка, отмечается большим количеством изданий религиозной тематики (почти 500 переводов и оригинальных текстов). В процессе перевода религиозных текстов творческими группами переводчиков для передачи новых понятий и реалий создавалось значительное количество неологической лексики, в том числе и с помощью аффикса **-çă(-çĕ)**. Таких единиц при фронтальном просмотре приблизительно 200 изданий обнаружено около 20.

В чувашском языке аффикс **-çă(-çĕ)** употребляется в качестве форманта, образующего от именных основ слова со значением действующего лица. Аффикс варьирует в широких пределах: в его состав также причисляются форманты **-ç**, **-ăç(-ĕç)**¹ [1, 130], иногда **-чă(-чĕ)** [4, 18].

Вариант **-ç** есть усечение от **-çă(-çĕ)**, вызванное свойством редуцированных звуков [ъ], [ь] выпадать. Ср.: *пурăнăç/пурнăç* «жизнь», *сарă/сар* «желтый, светлый; красивый», *юрăçă/юрăç* «певец», *пулăçă/пулăç* «рыбак».

Появление варианта **-ăç(-ĕç)** связано с морфонологическими изменениями, происходящими на стыке основы с конечным согласным звуком и аффикса **-çă(-çĕ)**. Выпадение редуцированных гласных [ъ], [ь] компенсируется инфиксом **-ă(-ĕ)**: *сăнав* + *-ç(ă)* = *сăнав(ă)ç* «наблюдатель»; *юм* + *-çă* = *юм(ă)ç* «знахарь».

В чувашском языке словообразовательные модели с участием аффикса **-çă(-çĕ)** следующие:

- 1) имя существительное + **-çă(-çĕ)** = имя существительное: *акаçă* «сеятель», *кайăкçă* «охотник»;
- 2) имя числительное + **-çă(-çĕ)** = имя существительное: *иккĕçĕ* «двоечник».

По сравнению с другими тюркскими языками, имеющими аналогичный аффикс, чувашский формант не получил широкого развития. Чаще всего носители чувашского языка обозначали деятеля причастием настоящего времени. Продуктивность **-çă(-çĕ)** в чувашском языке заметно возрастает благодаря переводческой работе И. Я. Яковлева и его сподвижников.

Новообразования с аффиксом **-çă(-çĕ)** полностью укладываются в правила чувашского словообразования и ни разу не обнаруживают окказиональной реализации. Проблемы возникали лишь при кодификации изначально многовариантных образований, например: *кайăкçă/кайăкăç* «охотник на дичь», *чиркүçĕ/чиркүç* «церковник», *хуралçă/хуравлăçă* «охранник, стражник». В решении таких вопросов существовал подход, согласно которому предпочтение отдавалось полным, правильным формам.

Номинативная функция слов с **-çă(-çĕ)** осложнялась стилистической: они, как правило, являлись активными в книжной речи, в нашем случае – в богослужебной литературе, но не в повседневной устной.

¹ Л. С. Левитской приводится только вариант **-ăç**.

Таковы новообразования богослужебного стиля *кайăкçă* «охотник на дичь», *кĕлĕçĕ* «чтец молитв», *кĕлкĕтĕçĕ* «языческий жрец», *кĕмĕлçĕ* «серебряник», *кĕнекеçĕ* «книжник», *майăкăлçă* «наильник», *пахчаçă* «садовник», *пĕлĕмçĕ* «предсказатель», *пулăшуçă* «помощник», *соломонçă* «гадальщик», *çăлтăрçă* «предсказатель по звездам», *çыруçă* «писатель», *хуравлăçă* «сторож», *чиркĕçĕ* «церковник», *чĕлмекçĕ* «гончар», *эмелçĕ* «лекарь».

Более подробно рассмотрим некоторые из них.

Кайăкçă (*кайăк* «птица» + **-çă**) «охотник на дичь»: *Кайăкçăсем çав пĕрте кайнă...* [1910]² «Охотники пошли в тот дом...»; *Кайăкçăсем çав хĕр патне мĕн пулнине пĕлес тесе пырса пăхнă* [1910] «Охотники подошли к той девушке узнать, что с ней случилось»; *Пирĕн чунăмăрсем кайăкçăсен танатинчен кайăк хăтăлнă нек хăтăлчĕç* [1904] «Наши души освободились, словно птицы из охотничьих тенет». Значение данного слова, должно быть, но не реализованное, – «птичник». *Кайăкçă* в чувашском языке выступает синонимом исконному *сунарçă* «охотник» и возникло для наиболее точного наименования человека, специализирующегося на ловле птиц, как альтернатива словосочетанию *кайăк сунарçи*.

Кĕлĕçĕ (*кĕлĕ* «молитва» + **-çĕ**) «чтец молитв»: *Эпĕ архиерей хушнă тăрăх Турă ирĕкĕне сирĕн кĕлĕçĕ пултăм, сире Туррăн законне тĕпĕ-йĕрĕне чипер каласа ĕнентереке, Турă законĕне пурăнма вĕрентеке пултăм* [1891] «Я по завету архиерея и Божьей воле стал вашим чтецом молитв, учителем Божьего закона, рассказывающим подробно о нем и обучающим жить по нему».

Кĕлкĕтĕçĕ (*кĕлĕ* «молитва» + *кĕтĕ* «стадо; группа» + **-çĕ**) «языческий жрец». *Пуринчен те ытларах Стефана зырянсен кĕлкĕтĕçĕсем, асамăçĕсем, юмăçĕсем курайман* [1882] «Больше всего Стефана ненавидели зырянские языческие жрецы, волшебники, знахари»; *Зырянсен юмăçисем, кĕлкĕтĕçисем, асамăçĕсем Стефана... курайман* [1882]. Данное слово – образование, сочетающее словосложение и аффиксацию, по сути словосочетание: *кĕлĕкĕтĕçи* «ведущий молитву».

Кĕмĕлçĕ (*кĕмĕл* «серебро» + **-çĕ**) «серебряник». В богослужебной литературе употреблено пять раз: по одному разу в источниках 1894, 1904, 1911 гг. и дважды – 1900 г.: *Ефес хулинче пĕр Димитрий ятлă кĕмĕлçĕ пулнă, вăл Артемида ячĕне кĕмĕл чиркĕ кĕлеткисем туса пурăннă* [1894] «В городе Ефес жил серебряник по имени Димитрий, он именем Артемиды делал серебряные церковные фигуры». Это слово поздней фиксации [3], отсутствует в предыдущей словарной практике. В словаре Н. В. Никольского [2] «серебряник» переведен словосочетаниями *кĕмĕл япаласем тăвакан маçтăр* «мастер, создающий серебряные предметы», *кĕмĕл шывне чикекен* «окунающий в серебряную воду».

Кĕнекеçĕ (*кĕнеке* «книга» + **-çĕ**) «книжник». Впервые слово употреблено в «Евангелии от Матфея» в 1873 г.: *Вăл вара пуп пуçлăхĕсене, халăх хушинчи кĕнекеçĕсене пурне те пуçтарса Христос аста суралмалла тесе ыйтнă* «И, собрав всех первосвященников и книжников народных, спрашивал у них: где должно родиться Христу?»; *Вăл пуп пуçлăхĕсене, кĕнекеçĕсене пухса ыйтнă...* [1891] «Он, собрав первосвященников, книжников, спросил их...»; *Моисей вырăнне кĕнекеçĕсемне фарисейсем ларнă...* [1891] «На месте Моисея сидели книжники и фарисеи...»; *Вара Алкимпа Вакхид патне ĕсе тĕрĕс татăр тесе каласма кĕнекеçĕсем пынă* «К Алкиму же и к Вакхиду сошлось собрание книжников».

² Здесь и далее указан самый ранний год фиксации неологизма без указания выходных данных источников.

искать справедливости». В предыдущих переводах, например, в переводе священных книг Нового Завета «Святой Евангелий» 1820 г., слово «книжник» передано словосочетанием *хот билегген* «знающий грамоту, книгу». *Кёнекеç* характеризуется как функционально устойчивое в канонизированных текстах. Отступления отмечены в некоторых переводах в виде словосочетаний *кёнеке сын* «человек книги», *кёнекеç сын* «книжный человек» [1893, 1894]. Рассматриваемое слово присутствует во всех академических словарях чувашского языка, начиная с 1909 г. Исключения составляют лексиконы, составленные В. Г. Егоровым. При этом следует отметить, что у слова *кёнекеç* в настоящее время развилось новое значение: «библиофил, любитель книг», а в стихотворении П. П. Хузангая «Эпир пулнă. Пур. Пулатпăр» слово *кёнекеç* употреблено в значении «ученый»: *Кёнекеçсем шыраççĕ / Чăвашсен кунне-çулне* «Ученые хотят установить истинную историю чувашского народа».

Резюме. Перевод богослужебной литературы положительно отразился на всех уровнях чувашского языка. Утверждение чувашского народа в православии первоначально потребовало создания чувашской письменности, затем – кодификации лексических и грамматических единиц. Основным методом пополнения лексикона литературного языка послужило словообразование. В общей сложности чувашский словарь пополнился инновационной лексикой, представленной примерно тысячей единицами, 20 из них составляют имена существительные на **-çă(-çĕ)**.

Новообразования с **-çă(-çĕ)** выразительны и часто даже несколько искусственны. Таковыми они осознаются в соответствии с необходимостью адекватно передать сложное содержание христианских текстов, содержание, привнесенное, необусловленное собственно чувашским жизненным опытом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Левитская, Л. С. Историческая морфология чувашского языка / Л. С. Левитская ; Ин-т языкознания АН СССР. – М. : Изд-во «Наука», 1976. – 205 с.
2. Никольский, Н. В. Русско-чувашский словарь / Н. В. Никольский. – Казань : Центр. Тип., 1909. – 640 с.
3. Русско-чувашский словарь / под ред. И. А. Андреева, Н. П. Петрова. – М. : Совет. энцикл., 1971. – 893 с.
4. Федотов, М. Р. Чувашский язык в семье алтайских языков : в 3 ч. Ч. 3 / М. Р. Федотов ; под ред. Н. А. Баскакова. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1986. – 126 с.

УДК 37.01

**СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ
В МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

**ESSENCE AND PECULIARITIES OF CONCEPT OF INFORMATION CULTURE
FORMATION IN MULTILEVEL SYSTEM OF TECHNICAL INSTITUTE**

Н. А. Теплая¹, А. А. Червова²

N. A. Teplaya¹, A. A. Chervova²

¹ФГБОУ ВПО «Северо-Восточный государственный университет», г. Магадан

²Шуйский филиал ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», г. Шуя

Аннотация. В статье рассматриваются сущность и особенности концепции формирования информационной культуры в многоуровневой системе, основанной на формировании креативного мышления обучаемого.

Abstract. The article discusses the essence and specific features of the concept of information culture formation in multilevel system based on the development of student's creative thinking.

Ключевые слова: концепция, многоуровневое образование, информационная культура, креативное мышление.

Keywords: concept, multi-level education, information culture, creative thinking.

Актуальность исследуемой проблемы. Как известно, информационная подготовка специалиста традиционно является прерогативой таких социальных институтов, как образовательные учреждения. Начало XXI века, ознаменованное информационным взрывом и информационным кризисом, потребовало особого внимания к информационной подготовке специалиста и общества в целом. Расширение номенклатуры объектов информационной подготовки имело следствием привлечение понятий и терминов из разных областей знания: информатики, документалистики и др. В частности, в качестве близких по смыслу понятий, характеризующих знания и умения человека по работе с информацией, широко используются такие термины, как «информационная компетентность», «информационная культура» и др.

Сравнив традиционные словарные трактовки слов «компетентность» (лат. *competens* – наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области) и «культура» (лат. *cultūra* – высшее проявление человеческой образованности и компетенции), мы пришли к выводу, что понятие «информационная компетентность» уже, чем «информационная культура», так как первое относится только к сфере контактов человека со средствами коммуникации, а второе – к сложным взаимоотношениям личности с любой информацией, включая область информационных и коммуникационных технологий. А значит, только на уровне информационной культуры

могут в наиболее полном виде развиваться способности к творческому решению профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий и может выразиться человеческая индивидуальность.

Поэтому на протяжении ряда лет в Северо-Восточном государственном университете в рамках введения многоуровневого образования ведется работа по формированию информационной культуры [6]. Практическая реализация соответствующей модели многоуровневой системы формирования информационной культуры началась в 2004 г. Это предопределило необходимость концептуального осмысления ее дальнейшего построения и развития.

Материал и методика исследований. Основаниями для проектирования процесса формирования информационной культуры являются философские положения теории познания, формирования и развития личности. При этом многоуровневая система формирования информационной культуры при подготовке специалистов инженерного профиля строится исходя из следующих основных принципов: системно-технологического, профессионально-ориентированного, индивидуального подходов к субъектам системы, креативности, структуралистического, а в качестве основных подходов выступают: системный, технологический, интегративно-дифференцированный, индивидуальный, креативный. Методами исследования явились научное описание изучаемых явлений педагогической действительности, их анализ, обоснование.

Результаты исследований и их обсуждение. Мы исходим из того, что *концепция* (от лат. *conceptio* – понимание, система) как понятие – это определенный способ понимания, трактовки какого-либо предмета, явления, процесса, руководящая идея для их систематического освещения, а также ведущий замысел в научной, технической, политической и других видах деятельности.

Разработка концепции должна предшествовать всем остальным этапам построения многоуровневой системы формирования информационной культуры и определять в идеологическом плане основной характер проведения этих этапов.

Мы рассматриваем перспективы развития многоуровневой системы формирования информационной культуры в многоуровневом образовании технического вуза как *целостную систему*, включающую *отдельные подсистемы (уровни)* формирования информационной культуры (*базовый, профильный и профессиональный*), которые базируются на уровне образования (доузовское, высшее профессиональное, поствузовское и дополнительное образование), и во многих аспектах: концептуальном, содержательном, организационном, управленческом, информационном и т. д. Поэтому главная задача концепции состоит в том, чтобы на основе анализа отечественного опыта предложить конструктивные идеи развития многоступенчатой системы формирования информационной культуры с оптимальным использованием средств информационных и коммуникационных технологий при подготовке конкурентоспособных специалистов технического профиля.

Подготовка специалистов с высшим техническим образованием сосредоточена в Политехническом институте при Северо-Восточном государственном университете. В последние годы в СВГУ ведется активная работа по совершенствованию организации подготовки специалистов и повышению ее качества. Наряду со специалитетом введены бакалавриат и магистрат.

В целях осуществления элитарной подготовки специалистов технического профиля функционируют соискательство, аспирантура, разработаны образовательные программы для переподготовки и повышения квалификации, которые входят в структуру системы дополнительного образования.

Данные начинания предопределяют необходимость их концептуального осмысления, упорядочивания и дальнейшего развития с учетом мировых и российских тенденций социально-экономических преобразований. Исходя из этого, предлагаемая нами концепция многоуровневой системы формирования информационной культуры, построенная на идее о формировании креативного мышления обучаемых, включает определение понятий «информационная культура специалиста», «креативное мышление»; обоснование общеметодологических принципов и условий организации информационного образования; характеристику дидактического комплекса, реализующего многоуровневую систему формирования информационной культуры при подготовке специалистов в техническом вузе.

Как известно, в основе любой концепции лежит четкое определение базового понятия. Принципиальное значение это имеет для такого сложного и многозначного явления, как «информационная культура». Как уже отмечалось, исследования по информационной культуре проводятся представителями самых различных наук, следствием чего явилось наличие самых разных, порой диаметрально противоположных (гуманитарного и технологического) подходов к формированию информационной культуры. Нам представляется, что такая ситуация будет сохраняться еще долгое время. Однако для организации практической работы образовательных учреждений в этом направлении уже сегодня настоятельно требуется внесение терминологической ясности и выработка определения, отражающего весь комплекс проблем, связанных с формированием информационной культуры в техническом вузе. В этой связи нами предлагается следующая трактовка понятия «информационная культура специалиста».

Информационная культура специалиста – одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и степень совершенства в использовании информации, в овладении современными информационными технологиями, умение использовать эти возможности в повседневной работе, в процессе принятия решений в своей профессиональной деятельности.

В настоящих условиях подготовка учебными заведениями специалистов предполагает обеспечение конкурентоспособности выпускников на рынке труда. Одним из факторов, определяющих возможности специалистов и их востребованность, является владение современными информационными технологиями.

Принимая во внимание несомненную ценность фундаментальных исследований по проблемам проектирования педагогических технологий, ориентированных на достижение планируемого качества обучения, построения системы непрерывного образования и реализации преемственности научных школ, обеспечивающей целостность процесса обучения, формирования профессионально направленного содержания образования, следует отметить, что при проектировании педагогической системы обучения информационным технологиям эти технологии требуют развития и совершенствования с учетом своей специфики и изменившихся условий функционирования образовательной системы.

Следовательно, проектирование деятельности по изучению информационных технологий связано с высокой неопределенностью и новизной. Кроме того, система подготовки специалистов в области информационных технологий должна быть гибкой и адаптироваться к изменяющимся условиям, в противном случае качество выпускников не будет удовлетворять требованиям современного информационного общества.

Поэтому имеется постоянная потребность в совершенствовании существующих и разработке новых педагогических систем, способствующих интенсификации образовательного процесса. Так как в настоящее время имеющиеся системы обучения информа-

ционными технологиям в полной мере не решают проблемы формирования личностных структур специалистов, соответствующих его модели, то необходимо разработать новую систему педагогической деятельности, отражающую логику приобщения обучаемых к специальности через различные формы их обучения и воспитания.

Таким образом, можно сделать вывод, что для формирования информационной культуры специалиста в техническом вузе в соответствии с ее моделью необходимо разработать новое направление совершенствования профессиональной подготовки специалистов в области информационных технологий, учитывающее в полной мере их повышенную сложность и неопределенность, т. е. *креативность*.

Рассмотрение проблем формирования информационной культуры специалиста в современных условиях и учет специфики информационных технологий и профессиональной деятельности позволяют нам перейти к базовым концептуальным положениям совершенствования процесса формирования информационной культуры при подготовке специалиста инженерного профиля в области информационных и коммуникационных технологий – к необходимости создания многоуровневой системы формирования информационной культуры специалиста на основе ее модели.

В качестве базовых положений при разработке концепции многоуровневой системы формирования информационной культуры в техническом вузе выбраны следующие:

1. Подготовка специалиста должна быть организована как целостный многоуровневый процесс, позволяющий в полной мере формировать информационную культуру специалиста в соответствии с ее моделью.
2. Основой формирования информационной культуры специалиста является развитие всех его способностей, в первую очередь, основополагающих исследовательских и творческих способностей, основанных на развитии креативного мышления.

Рассмотрим проблемы развития личности специалиста технического профиля в области информационных технологий более подробно.

В некоторых источниках термин «развитие» определяется как целенаправленное накопление информации с последующим ее упорядочением, структуризацией. Целенаправленный поиск, семантический отбор и интегрирование релевантной информации на основе отражения являются условием появления новой организации, новой структуры [4]. Данное определение является недостаточно корректным и полным, в нем не учитывается системный характер развития личности, выделяется только одна – информационная, хотя и важная, составляющая. Поэтому в качестве более корректного определения развития в исследовании выбрано следующее: развитие есть качественное, в основном необратимое, направленное изменение личности, имеющее прогрессивный вектор [5].

Развитие личности как естественный процесс объективной реальности заключается в непрекращающихся переходах от простого к сложному, от низшего к высшему [8]. Наиболее полному развитию и становлению личности в профессиональном и общечеловеческом планах должны способствовать современные педагогические технологии.

Для оценки степени развития обучаемого в профессиональном плане в процессе обучения используются уровни усвоения учебного материала, которые показывают качество владения обучаемым учебным материалом [2], [3], [7]. Такая классификация позволяет четко формулировать задачи при проектировании многоуровневой системы формирования информационной культуры и на их основе определять состав дидактического комплекса, реализующего разработанную концепцию.

Следовательно, уровень усвоения учебного материала при информационной подготовке и его использование в учебной деятельности могут служить оценочной шкалой развития информационной культуры и как наиболее важной характеристики – развития его *креативного мышления*.

В педагогической науке различают два основных способа использования информации, полученной в процессе усвоения учебного материала [1]:

- *репродуктивный*, позволяющий выполнять воспроизводство усвоенного материала, действовать по заранее определенному алгоритму, без добавления новой информации;
- *продуктивный*, основанный на генерации новой информации, отличной от содержащейся в учебном материале.

Таким образом, продвижение обучаемого в процессе познавательной деятельности по уровням усвоения учебного материала от репродуктивного к продуктивному служит качественной оценкой развития его креативного мышления.

Следовательно, авторское определение креативного мышления с учетом исследованных определений, их систематизации и уточнения будет следующим: *«Креативное мышление является основой развития исследовательских и творческих способностей обучаемых, ориентировано на специфику информационных технологий и представляет собой процесс познавательной деятельности, характеризующийся переходом по уровням усвоения учебного материала от репродуктивного к продуктивному»*.

Резюме. Можно сделать вывод, что сущность концепции формирования информационной культуры в многоуровневой системе заключается в совершенствовании процесса организации информационного образования как целостного многоуровневого поэтапного процесса, обеспечивающего эффективное и рациональное становление специалиста, использующего в своей профессиональной деятельности информационные и коммуникационные технологии. Системообразующим фактором в становлении специалиста является развитие креативного мышления обучаемых, проявляющегося в нахождении ими множества решений поставленной задачи и служащего основой развития исследовательских и творческих способностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань : Казан. ун-т, 1988. – 238 с.
2. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Высшая школа, 1989. – 192 с.
3. Груздева, М. Л. Создание профессионально-ориентированной среды для информационно подготовки студентов вуза – будущих менеджеров / М. Л. Груздева, А. А. Червова // Наука и школа. – 2008. – № 3. – 26–28.
4. Кордуэлл, М. Психология. А – Я. Словарь справочник / М. Кордуэлл ; пер. с англ. К. С. Ткаченко. – М. : Фаир-Пресс, 2000. – 448 с.
5. Пидкасистый, П. И. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
6. Теплая, Н. А. Структура процесса формирования информационной культуры студентов – будущих инженеров в техническом вузе / Н. А. Теплая, А. А. Червова // Наука и школа. – 2010. – № 6. – С. 51–52.
7. Червова, А. А. Динамика инновационного развития Шуйского государственного педагогического университета / А. А. Червова // Школа будущего. – 2009. – № 1. – С. 9–16.
8. Червова, А. А. Формирование исследовательских умений студентов вузов / А. А. Червова, И. А. Янюк // Наука и школа. – 2007. – № 6. – С. 11–14.

УДК 378.2

**ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
ДЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**PROBLEM OF TRAINING SCIENTIFIC AND TEACHING STAFF
FOR UNIVERSITIES IN CONDITIONS OF MODERNIZATION OF EDUCATION**

О. А. Тимофеева¹, О. Г. Максимова²

O. A. Timofeeva¹, O. G. Maximova²

¹ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары

²Чебоксарский институт экономики и менеджмента (филиал)
ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет»,
г. Чебоксары

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки научно-педагогических кадров для вузов России, выявлению основных факторов, влияющих на успешность протекания этого процесса в современных условиях, раскрытию противоречий современной системы подготовки научно-педагогических кадров.

Abstract. The article is devoted to the training of scientific and teaching staff for universities in Russia. It identifies the main factors conditioning the success of this process in the modern context, reveals the contradictions of the modern system of training of teaching staff.

Ключевые слова: *формирование, компетентность, готовность, противоречия, саморазвитие преподавателей, мотивация трудовой деятельности.*

Keywords: *formation, competence, commitment, conflict, self-development of teachers, motivation of work.*

Актуальность исследуемой проблемы. Происходящие в России в последние десятилетия коренные социально-экономические преобразования, переход страны к рынку труда и рыночным отношениям настоятельно потребовали пересмотра качества профессиональной подготовки квалифицированных кадров в условиях высшей школы. Многочисленные исследования ученых и вузовская практика показали, что показателем уровня подготовленности выпускников вузов к выполнению основных профессиональных функций является их компетентность.

Ключевым звеном в подготовке кадров высшей квалификации в любой сфере профессиональной деятельности выступает готовность преподавателя высшей школы к работе с учетом требований современного общества [1]. Качество деятельности преподавателей вуза зависит от множества факторов, в том числе и от уровня сформированности у них готовности к осуществлению профессиональной деятельности в постоянно меняю-

щихся социально-экономических условиях. В этой связи исключительно актуальным представляется исследование процесса подготовки научно-педагогических кадров для высшей школы.

Материал и методика исследований. Теоретической базой исследования стали теории и концепции развития личности, общие положения теории деятельности, теоретические основы профессиональной деятельности педагога и др.

В ходе исследования нами применялись следующие методы: изучение научно-методической литературы, анализ нормативных документов высшего образования, изучение опыта работы вузов России, методы опроса (анкетирование и беседа) и др.

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ материалов исследований профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшего учебного заведения и нормативных актов, определяющих ориентиры его деятельности, показал, что основными функциями деятельности преподавателя вуза являются:

- профессионально-образовательная функция, направленная на подготовку бакалавров к будущей профессиональной деятельности в ходе изучения учебных дисциплин, а также на учебно-методическое обеспечение процесса профессиональной подготовки;
- научно-исследовательская функция, предполагающая проведение исследований, имеющих то или иное отношение к сфере профессиональной деятельности будущего бакалавра;
- организационно-управленческая функция, направленная на организацию всего учебно-воспитательного процесса (как на учебных занятиях, так и во внеаудиторной работе), в ходе которого идет формирование профессионально важных и значимых качеств личности современного специалиста той или иной сферы деятельности [3].

Выполняя эти функции, преподаватель вуза не только реализует стандарты и нормативы, но и проявляет в деятельности свои жизненные установки – ценностные ориентации, доказывает важность и необходимость самовыражения как ученого, наставника студенческой молодежи, педагога, члена преподавательского коллектива и др.

Вместе с тем сложившаяся сегодня в нашей стране система высшего профессионального образования не предполагает целенаправленную подготовку преподавателей вузов с учетом специфики высшей школы и осуществляемых в ней направлений подготовки квалифицированных кадров. При подготовке преподавателя высшей школы (как правило, она осуществляется через стажировку, аспирантуру и докторантуру) игнорируется прогностическая модель выпускаемых специалистов и бакалавров, не учитываются последние научные достижения в области педагогики и психологии высшей школы, а также нормативные требования к преподавателю вуза, содержащиеся в официальных материалах. На наш взгляд, недостаточное внимание уделяется при этом и процессу формирования нормативно-ролевых представлений у преподавателей вузов.

Традиционно считается, что квалифицированный преподаватель умеет делать то, чему учит других, в частности, организовывать продуктивную познавательную деятельность студентов. Но в мире, в котором постоянной стала нестабильность, особенно в сфере образования, преподавателю тоже приходится «играть по правилам». Знания и умения, которые он получил, очень быстро устаревают. Необходимо, как считает О. П. Денисова, а мы разделяем ее точку зрения, обеспечить условия для постоянного профессионального развития каждого преподавателя вуза [2, 180]. В ходе профессиональной деятельности молодые преподаватели вуза сталкиваются с разными проблемами:

1) в своем большинстве преподаватели не мотивированы к освоению субъектной позиции по отношению к образовательной деятельности вуза (осмыслению проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности; участию в инициировании и проектировании системных изменений в педагогическом процессе; проведению качественной оценки собственной деятельности; участию в управлении качеством деятельности вуза в целом и т. д.);

2) большинство молодых преподавателей испытывают затруднения при переходе от позиции передатчика, репродуктивно воспроизводящего существующие знания, идеи, ценности и смыслы, к позиции организатора, создающего благоприятные условия для самостоятельного овладения студентами новыми знаниями, идеями, ценностями и т. п.;

3) определенные проблемы возникают у преподавателей из-за того, что у них не сформирована готовность к переходу от чисто преподавательской к научно-образовательной деятельности;

4) отсутствие системы психолого-педагогической поддержки и сопровождения аспирантов и молодых преподавателей вуза снижает качество их профессионально-педагогической деятельности и др.

Отдельного рассмотрения заслуживают и проблемы управления деятельностью преподавателей вуза. Сразу же отметим, что управлять такими работниками (особенно теми, кто инициативен), следуя лишь традиционным принципам менеджмента, практически невозможно. Здесь на первый план выходит система развития, которая способна закрепить в вузе интеллектуальных (творческих) сотрудников, обеспечить им перспективу статусного, карьерного роста и, как следствие – повысить качество деятельности вуза в целом.

Из сказанного выше ясно, что в вузах существует острая потребность в инновационных подходах:

- к программированию учебных курсов и развитию адекватных педагогических технологий для овладения аспирантом (магистрантом), молодым преподавателем компетенциями поисково-исследовательского характера, нормативно-правовой базой высшего образования, основными профессионально важными ролевыми функциями и т. д.;

- к интеграции социально-правового, научного и педагогического роста преподавателя высшей школы для повышения эффективности своей профессиональной деятельности.

Содержание мотивации преподавателей вуза значительно отличается от направленности мотивации сотрудников, входящих в другие группы. Наиболее значимым мотивом становится стремление к новому (опыту, технологиям, методам и т. п.). При этом на второй план уходят традиционные мотиваторы (материальное и нематериальное вознаграждение, комфортность рабочего места, график работы). Развитие и «челендж» становятся основой внутренней мотивации носителей интеллектуального потенциала любой организации. Применительно к формированию профессорско-преподавательского состава вуза речь идет о следующем:

- формирование преподавателя начинается уже при его поступлении на работу в вуз: жажда овладения новым интеллектуальным опытом должна явиться мотивом осуществления им профессорско-преподавательской деятельности;

– постоянное саморазвитие преподавателей должно стать ключевой ценностью вуза, ибо отсутствие динамики развития педагога сказывается на снижении уровня развития высшей школы в целом.

Отсюда можно выделить первоочередной комплексный объект изменений, обеспечивающих развитие вуза, – его актив, научно-педагогические кадры. Основная цель – повышение квалификации и переподготовка педагогических кадров высшей школы. Здесь речь идет о проведении специализированных семинаров и курсов, обеспечивающих становление у них профессионально важных компетенций. В рамках указанных семинаров и курсов должна обеспечиваться педагогическая поддержка участников в планомерном и системном выстраивании траектории своей профессиональной эволюции.

Для того чтобы семинары и курсы стали механизмами реального развития, они должны иметь четкую проблемную ориентацию и носить проектно-исследовательский характер. При этом разрешаемая проблема должна выбираться из числа наиболее значимых и актуальных для конкретного вуза.

Центральной задачей этих курсов должно быть обновление основной образовательной программы в условиях перехода на многоуровневое высшее образование. На этапе планирования курсов необходимо организовать деятельность участников как открытую и рефлексивную. При этом открытость и рефлексивность их деятельности означает, что любой участник должен чувствовать и осознавать себя активной стороной образовательного процесса и понимать свою роль в нем.

Образовательная деятельность участников семинара должна носить не стандартно-обучающий, а проблемный характер. Для этого по ходу развития участников курсов должно быть обеспечено:

- формирование в гуманитарном пространстве курсов множества открытых образовательных ситуаций и открытых образовательных событий;
- реальное «проживание» и «переживание» участниками всех открытых образовательных ситуаций и открытых образовательных событий.

Как считает О. М. Михалева, характер деятельности, направленной на развитие участников проекта, определяется следующими основными условиями:

- проблемной ориентацией образовательной деятельности;
- педагогической поддержкой участников проекта;
- продуктивностью повышения квалификации участников проекта [5, 14].

Реализация таких условий позволит выстроить индивидуальные траектории саморазвития участников семинаров или курсов, обеспечить синтез учебной деятельности с проектно-исследовательской, сформировать устойчивую мотивацию активного участия в работе семинара или курсов, а также мотивацию к саморазвитию.

Здесь следует обратить внимание и на необходимость разработки научно-методических основ диагностики качества профессионального мастерства преподавателей современного вуза.

В настоящее время, как правило, при экспертизе образовательной программы качество преподавательского корпуса оценивается по следующим показателям: базовому образованию преподавателя, стажу работы, специализации преподавателя и ее соответствию преподаваемой учебной дисциплине, квалификации (научной степени, званию, должности), форме и дате повышения квалификации.

Не вызывает сомнений, что приведенные квалификационные характеристики преподавателя должны использоваться при оценке кадрового потенциала вуза, обеспечивающего профессиональное образование. Однако их недостаточно. При одних и тех же квалификационных показателях различные преподаватели являются носителями разных профессиональных позиций, по-разному относятся к своим обязанностям. Отсюда вытекает, что качество профессорско-преподавательского корпуса вуза в основном обеспечивается профессиональной деятельностью, взаимодействием, совершенствованием профессионального мастерства и др. Поэтому необходимо характеризовать не столько имеющиеся достижения (образование, стаж работы, квалификацию и др.), сколько процесс профессионального развития преподавателей вуза.

Деятельность современного преподавателя вуза многогранна и многоаспектна в соответствии с множеством выполняемых им ролей. Сохранилось (и даже усилилось) значение его традиционной роли – профессиональный педагог, организующий и обеспечивающий процесс освоения знаний и становления умений. Но помимо этого преподаватель теперь должен обеспечивать формирование широкого круга компетенций, что предполагает реальное присвоение знаний личностью студента (и, соответственно, способность компетентно использовать эти знания в практической деятельности).

Принципиально новые требования к преподавателям высшей школы порождаются и процессами глобализации и интернационализации. Теперь преподаватели становятся (должны становиться) субъектами глобализации и интернационализации, субъектами международного образовательного и научного сотрудничества.

В ходе исследования было проведено изучение мнения преподавателей вузов о том, что характерно для их профессиональной деятельности и что удастся реализовать в своей работе. Опрошенные нами преподаватели вуза на первые три места соответственно поставили: подготовку к лекциям и семинарским (практическим) занятиям (87,8 %), чтение научно-методической литературы (68,4 %), знакомство с новыми учебными пособиями (56,8 %). Лишь незначительное количество опрошенных (4,6 %) указали на проведение исследований по хоздоговорам, грантам и проектам, финансируемых различными фондами, целевыми программами и т. п.

Успешность выполнения тех или иных аспектов профессиональной деятельности преподаватели вузов определили следующим образом: на первом месте показатель, характеризующий глубину и системность работы по изучению учебно-методической литературы, отражающей содержание читаемого педагогом курса (84,2 %); на втором месте – общение со студентами с целью оказания им помощи при выполнении самостоятельных творческо-поисковых заданий (62,6 %); поддержание своего научного уровня, написание статей и монографий результативно осуществляют лишь 27,8 % от общего числа опрошенных нами преподавателей.

По данным нашего опроса 55,6 % преподавателей считают, что их главное назначение – вооружить студентов знаниями, умениями и навыками, сформировать у них профессионально важные качества личности; 17,8 % педагогов помимо вышеназванных задач указали и на необходимость проводить научно-исследовательскую работу, привлекая к ней и студентов.

В современной высшей школе и с точки зрения осуществления процесса профессиональной деятельности (содержания профессиональной деятельности преподавателя вуза), и с точки зрения конечного результата его научно-исследовательской деятельности

(подготовки и издания монографий, научных статей, учебных и учебно-методических пособий и т. д.), и с точки зрения состояния профессионально-нормативной базы (квалификационной характеристики профессиональной деятельности, модели преподавателя вуза и т. п.) профессиональная деятельность, основной задачей которой является вооружение студентов знаниями, умениями и навыками, будет преобладать над научно-исследовательской деятельностью. Особенно это ясно видно по итогам НИР на выпускающих кафедрах, призванных обеспечить креативно-исследовательскую подготовку выпускника вуза.

Минимизация научно-исследовательской деятельности преподавателей вуза, преобладание в их профессиональной деятельности учебно-образовательного компонента изменили, прежде всего, системно-ролевое содержание профессиональной деятельности преподавателя. Вследствие этого под систему высшего образования как социального явления подведена деструктивно-кризисная основа, ибо повседневная жизнь преподавательских коллективов, взаимоотношения педагогов и других сотрудников между собой, потребности и ценностные ориентации, а также видение модели современного учебного процесса формируются на атомарном уровне.

В настоящее время учеными выделяются следующие противоречия в подготовке научно-педагогических кадров для высшей школы:

- между недостаточной разработанностью требований к профессиональному мастерству преподавателей вузов и необходимостью разработки научно обоснованной модели их деятельности на каждом квалификационном уровне (магистр, кандидат и доктор наук);
- между наличием различных требований к подготовке научно-педагогических кадров в вузах и необходимостью реализации единой образовательной программы подготовки;
- между отсутствием преемственности образовательных программ высшего и послевузовского профессионального образования и необходимостью ее установления;
- между традиционной множественностью организационных форм подготовки научно-педагогических кадров и важностью использования универсальных институциональных форм, отвечающих требованиям педагогической науки и общества;
- между существующими нормативно-правовыми документами, лежащими в основе процесса подготовки кадров высшей квалификации для вузов и необходимостью введения единого законодательства, регламентирующего рациональное функционирование системы их подготовки [4, 28].

Вышеперечисленные противоречия ждут своего разрешения в целях совершенствования процесса подготовки преподавательских кадров для вузов РФ, адекватного современным требованиям рынка труда и интеграционным процессам в высшей профессиональной школе.

Результаты научных исследований по проблеме подготовки преподавателей вузов в новых социально-экономических условиях и наше собственное исследование позволили определить процесс профессионального становления молодых преподавателей высшей школы как целостную педагогическую систему, включающую теоретический, практический и личностный компоненты (уровень сформированности одного из них, как правило, влияет на качество развития другого), выделить три уровня подготовленности молодых преподавателей к деятельности в вузе (высокий, средний, низкий) и определить основные

критерии (теоретическую, практическую и личностную компетентности) и показатели оценки этих уровней (наличие теоретических знаний по всем четырем циклам учебных дисциплин, системы общепрофессиональных и специальных умений и навыков, положительной мотивации к деятельности в современном вузе, профессионально важных качеств личности), а также пути повышения эффективности процесса подготовки молодых преподавателей к работе в условиях высшей школы, а именно: осуществление подготовки научно-педагогических кадров на основе компетентностного, личностно ориентированного, интегрированного и деятельностного подходов; выявление специфики формирования профессиональной компетентности у молодых преподавателей в условиях модернизации высшей школы; установление тесной взаимосвязи всех основных направлений (теоретического, практического и личностного) в ходе подготовки преподавателей вуза к выполнению основных профессиональных функций; создание соответствующей информационно-методической среды в вузе и др.

Резюме. Современная российская высшая школа испытывает серьезные трудности с обеспечением научно-педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава. Главное – это преобладание преподавательского компонента в профессиональном становлении преподавателей отечественных вузов. Явное доминирование образовательного компонента в работе преподавателя на фоне отставания научно-исследовательского было выявлено нами в ходе изучения состояния проблемы подготовки научно-педагогических кадров для высшей школы, профессиональной деятельности преподавателей вузов, их направленности и самоидентификации и, что особенно тревожно, понимания ими перспектив дальнейшего развития высшей школы и эталона их профессиональной деятельности, который конвенционально сложился в сознании преподавателей высшей школы как норма. Все это вместе взятое может привести к разрушению сложившейся в нашей стране системы высшего профессионального образования как решающего фактора дальнейшего развития общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 17. – С. 71–80.
2. Денисова, О. П. Система мотивации профессорско-преподавательского состава как показатель качества образования в высшей школе / О. П. Денисова // Вектор науки ТГУ. – 2010. – № 2 (12). – С. 179–184.
3. Должностные инструкции преподавателя вуза // Официальные документы в образовании. – 2005. – № 15. – С. 52–57.
4. Матушанский, Г. Подготовка преподавателя высшей школы в условиях ее модернизации / Г. Матушанский, Г. Завада // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 27–32.
5. Михалева, О. М. Совершенствование системы мотивации труда профессорско-преподавательского состава вузов : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05 / О. М. Михалева. – М., 2009. – 20 с.

УДК 377(470):377(597)

**ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ И ВЬЕТНАМЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

**PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION
IN RUSSIA AND VIETNAM: COMPARATIVE ASPECT**

Фан Чунг Киен

Phan Chung Kien

Шуйский филиал ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», г. Шуя

Аннотация. В работе приводятся результаты компаративного исследования современных проблем в развитии и функционировании систем среднего профессионального образования в России и Вьетнаме.

Abstract. The article gives the results of the comparative study of the modern problems in the development and functioning of systems of secondary professional education in Russia and Vietnam.

Ключевые слова: *среднее профессиональное образование в России и Вьетнаме, сравнительный анализ.*

Keywords: *secondary professional education in Russia and Vietnam, comparative analysis.*

Актуальность исследуемой проблемы. В современных условиях социального и экономического развития стран мирового сообщества резко возрастает потребность в высококвалифицированных рабочих и специалистах со специфически развитой способностью к выполнению сложного труда. В этом аспекте актуализируется среднее профессиональное образование, которое необходимо для преодоления отставания многих стран в экономическом и общественном развитии. Молодежь как наиболее активная часть общества является основой для пополнения профессиональных рядов, а один из главных источников пополнения высококвалифицированных кадров – среднее профессиональное образование. Эффективность процесса профессионального становления личности определяется многими факторами, среди которых важнейшее значение имеют мотивация к профессиональному росту, формирование профессиональной компетентности, сознательный выбор профессиональной карьеры.

Изучение мирового педагогического опыта во многом способствует развитию среднего профессионального образования в любой стране. Мировой опыт профессиональной подготовки специалистов полезно изучать всем вне зависимости от уровня материального благосостояния населения, социального и экономического развития страны. Образовательная система каждой страны имеет свою специфику, выражаемую в актуальных целях и задачах, методах и формах обучения студентов, особенностях материальной базы, системы отбора и подготовки абитуриентов, кадрового состава и др.

Образовательные системы Вьетнама и России имеют собственные исторические пути развития, во многом отличающиеся друг от друга, но в определенных пределах имеющие сходство. Среднее профессиональное образование России находится на той ступени развития, когда в новых рыночных условиях приходится решать сложные задачи по значительной модернизации его законодательной базы. Мировой опыт интересен тем, что может раскрыть сочетание административных и экономических факторов в управлении системой подготовки кадров. Особенный интерес может вызвать становление профессионального образования в развивающихся странах, примером которых может служить Вьетнам. Его история – это история социальных трагедий, постоянных экономических провалов, обусловленных продолжительной колонизацией, войнами и геноцидом, и очень незначительного по времени срока относительно спокойной жизни, в течение которого страна сделала значительный рывок в сторону экономического подъема. Огромную роль в этом сыграло образование, особенно в сфере подготовки высококвалифицированных рабочих.

Решение задач подготовки высококвалифицированных кадров является актуальным как для Вьетнама, так и для России. Если в государствах с развитой экономикой доля специалистов с высшим уровнем квалификации достигает 40 %, то во Вьетнаме 21 % рабочей силы определяется как квалифицированная (по данным *Internal Working Material of «Promotion of TVET in Vietnam»*, 2008), а в России эта цифра составляет около 5 %. В России и Вьетнаме в последнее время делаются активные шаги по изменению ситуации в лучшую сторону, но обе названные страны идут своими специфическими путями, познание которых может принести пользу процессу модернизации профессиональных образовательных систем обеих стран.

Материал и методика исследований. В статье был использован комплекс теоретических методов: анализ научной литературы и статистических данных по проблеме исследования, изучение государственных образовательных стандартов, учебных планов, учебных программ средних профессиональных учебных заведений России и Вьетнама. Основные аспекты, по которым проводилось сравнение: особенности профессиональных образовательных программ, кадровая обеспеченность образовательного процесса, связь образования с производством, особенности интеграционных процессов, уровень подготовки абитуриентов, характер сотрудничества с работодателями, проблемы трудоустройства выпускников.

Одним из исходных положений исследования является мысль о том, что среднее профессиональное образование в разных регионах мира не может быть универсальным, а его оптимальность зависит как от исторических особенностей, так и от способности народа той или иной страны эффективно использовать мировой педагогический опыт. Взаимообогащение опытом подготовки высококвалифицированных кадров во Вьетнаме и России создаст возможность для дальнейшего экономического и социального развития обеих стран.

Результаты исследований и их обсуждение. Россия и Вьетнам – страны, значительно отличающиеся друг от друга и по геополитическим особенностям, и по социально-экономическому положению. Профессиональное образование в этих странах имеет свои специфические черты. Вместе с тем Россия и Вьетнам входят в единое мировое пространство и в этих странах есть нерешенные проблемы и противоречия, изучение которых поможет совершенствовать систему профессионального образования.

Одной из таких проблем является наличие в средних специальных учебных заведениях (ссузах) России и Вьетнама долгосрочных учебных программ, разрабатывавшихся централизованно. Они использовались без изменений много лет и не могли способство-

вать эффективной подготовке квалифицированных кадров в быстро меняющихся условиях экономического развития стран. Молодые специалисты были вынуждены получать актуальные знания о современных производственных операциях непосредственно на производстве. Отсюда складывалось мнение о бесполезности обучения. В России это негативное явление было преодолено к концу XX века, когда идея вариативности образования стала нормой и была введена в действие стандартизация системы профессионального образования. Современные программы разрабатывают преподаватели, утверждаются они педагогическим советом ссуза, а в условиях смены стандартов с одного поколения на следующее государственные органы контролируют процесс их изменения (в соответствии со стандартом) в ходе аккредитации учебного заведения. Во Вьетнаме этот процесс в системе профессионального образования еще только внедряется в ходе начавшейся стандартизации образования: Министерство образования и подготовки кадров разрабатывает примерные программы для училищ, что делает профессиональную подготовку по каждой программе из примерно 300 специальностей унифицированной. Современное среднее профессиональное образование Вьетнама развивается в условиях, когда учебные заведения еще очень слабо обеспечивают социально-экономическую сферу страны квалифицированными кадрами. В XXI веке этот процесс ускорился за счет открытия новых училищ и увеличения числа поступающих в них.

Как в России, так и во Вьетнаме в системе среднего профессионального образования существует кадровая проблема, заключающаяся в нехватке преподавателей с высокой квалификацией, способных разрабатывать учебные программы с учетом требований современного производства и предвидения направлений его развития. Образование отстает от производства, часто студентов обучают устаревшим технологиям, используют старое оборудование. Здесь сказывается и слабое финансирование образовательных учреждений, и невозможность во многих случаях организовать практику на прогрессивных предприятиях, и старый тип мышления руководителей отдельных образовательных учреждений. В России эти проблемы связаны с тем, что все ссузы являются государственными или муниципальными. Во Вьетнаме уже 12 лет активно развиваются частные учебные заведения (к настоящему времени их около 32 %). Они могут составить конкуренцию тем ссузам, в основе образовательного процесса которых заложена политика стагнации и надежды на бюджетное финансирование. В России только с 2011 года была запущена в действие Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы, согласно которой начались внедрение и поддержка механизмов государственно-частного финансирования системы образования.

Еще до недавнего времени выпускники профессиональных учебных заведений Вьетнама получали такое образование, которое не давало им возможности для перехода на более высокий профессиональный уровень. Мешала несовместимость многих программ обучения. По этой же причине работникам было трудно переквалифицироваться, практически всегда им приходилось обучаться заново, так как отсутствовала единая образовательная база. В России с введением стандартизации профессионального образования эта задача стала легко выполнима: в настоящее время в стране все ссузы проводят обучение студентов в соответствии с государственными стандартами среднего профессионального образования. Это привело к тому, что стало возможным ускоренное образование. Выпускники средних профессиональных учебных заведений могут продолжать обучение в вузах по сокращенным программам. Другая сторона вопроса заключается в

том, что при такой системе школьники проходят ступени профессионального образования «по порядку», они сначала изучают азы профессии на уровне техникума или колледжа, затем уже с обоснованным выбором своей жизненной позиции получают образование более высокого уровня. Во Вьетнаме процесс интеграции был начат в начале этого века и стал прогрессировать. От нескольких пилотных проектов страна активно переходит на интегрированное образование. Отсутствие интеграционных процессов как в России, так и во Вьетнаме вызывало трудности в процессе осуществления обмена трудовыми ресурсами между разными странами.

Трудности среднего профессионального образования и в России, и во Вьетнаме связаны еще с тем, что в средние профессиональные учебные заведения поступают абитуриенты с невысоким уровнем общего образования. В России процесс обучения в общеобразовательной школе пытаются сделать более эффективным за счет разных механизмов, например, информатизации, но важнейший из них – введение единого государственного экзамена. Нечто подобное существовало в феодальном Вьетнаме, когда на государственную службу принимали молодых людей, прошедших независимые испытания. В настоящее время для Вьетнама актуальным становится поднятие обучения в общеобразовательных школах на более высокий уровень, несмотря на то что образовательный индекс в стране находится на высоком уровне (0,81). Этот индекс свидетельствует фактически о том, что страна вышла из поголовной неграмотности, но система общего образования еще не дает высокого уровня, сравнимого с развитыми странами. В России эта проблема имеет другое обоснование. Молодежь ориентирована в большей степени на статус полученного образования, чем на результат – получение необходимых знаний, умений и компетенций [1].

В России и Вьетнаме продолжительное время существовала политика, которая не поддерживала сотрудничество учреждений среднего профессионального образования с работодателями. А именно от работодателей в огромной степени зависит будущее выпускников. И это несмотря на то, что во второй половине прошлого века техникумы и училища создавались при крупных промышленных комбинатах. Например, во Вьетнаме были созданы техникумы при Хонгайском угольном, Намдиньском текстильном комбинатах. Подобные многочисленные примеры известны в России, именно эта страна приняла огромное участие в формировании системы профессионального образования Вьетнама после освобождения его от иностранной зависимости. Современные работодатели крайне заинтересованы, чтобы к ним из ссузов приходили специалисты, которые могли бы сразу приступить к профессиональной деятельности и не требовали переучивания для работы на новейшем оборудовании. В последнее время в России процесс сотрудничества запущен повсеместно. Этому способствует и возможность изменения программ обучения студентов с учетом требований работодателя, и производственная практика, и процедура проведения выпускных экзаменов, где в Государственной аттестационной комиссии должен присутствовать представитель работодателя. Трудности здесь возникают следующего характера: не всегда есть возможность взаимодействия средних профессиональных учебных заведений с действительно современным производством, что объясняется его отсутствием в том регионе, где расположен ссуз. Есть причины и другого уровня, типичные, например, для педагогических колледжей России. Казалось бы, колледжи не должны ощущать нехватку мест для проведения педагогической практики студентов, ведь школ очень много. Однако надо иметь в виду, что в России сейчас активно начались процессы модернизации общего образования и не все школы и учителя смогли оперативно перейти

к данному процессу по причине глубоко укоренившихся традиций образования «знаниевого» типа. Так, с 2009 года начальные школы постепенно стали переходить на новые образовательные стандарты начального общего образования, хотя учителя еще не адаптировались к новым требованиям и некоторые предметы еще преподаются в школах в традиционном виде. Соответственно, студентам колледжа не всегда представляется возможность пройти практику у специалистов высокой квалификации. По мнению М. В. Шептуховского, это «отрицательно влияет на будущих учителей уже в тот период, когда они еще только готовятся стать студентами: менталитет абитуриентов сформировался в условиях действия старой парадигмы. По этой же причине не меняет взглядов на процесс обучения школьников и характер педагогической практики, опять-таки проходящей в подавляющем большинстве случаев в рамках устоявшихся традиций» [2].

Важнейшая проблема среднего профессионального образования Вьетнама – трудоустройство выпускников – выглядит парадоксальной на фоне общей нехватки квалифицированной рабочей силы в обеих странах. Экономика Вьетнама из отсталой аграрной начала переходить к рыночной, но при этом остается много людей, не имеющих профессионального образования, и в условиях безработицы они занимают места на промышленных предприятиях и в сельском хозяйстве.

В России проблема нехватки квалифицированных кадров связана со многими причинами. Был утерян престиж рабочей профессии, а большинство молодежи стремилось к получению высшего образования. В основном образование расценивалось как способ получения определенного статуса (и диплома) для продвижения по служебной лестнице, но не как способ овладения компетенциями, за счет которых и надлежит строить карьеру. Слабая и устаревшая материальная база средних учебных заведений также влияла на качество подготовки. Работодатели зачастую не стремились получить себе на производство людей, окончивших ссуз, использовались иные механизмы формирования персонала.

Резюме. В каждой из рассмотренных стран – в России и Вьетнаме – есть многочисленные проблемы, связанные с развитием среднего профессионального образования. Обе страны идут своими путями, однако, несмотря на значительное различие в их развитии, у каждой системы образования есть собственный опыт и примеры, способные обогатить систему профессионального образования другой страны. Основные проблемы, которые стоят перед средним профессиональным образованием двух стран, связаны с необходимостью разработки принципиально новых профессиональных образовательных программ. Нуждается в обновлении кадровый потенциал образовательного процесса. Особое значение приобретает необходимость связи среднего профессионального образования с современным производством и привлечения к этому процессу работодателей. Особенности интеграционных процессов решаются в направлении взаимосвязи разных уровней профессионального образования. Актуальными остаются проблемы, касающиеся уровня подготовки абитуриентов и трудоустройства выпускников.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Приоритеты* развития профессионального образования в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-202065.html>
2. *Шептуховский, М. В.* Инновационные аспекты в содержании географической подготовки учителей начальных классов [Электронный ресурс] / М. В. Шептуховский // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 3 (11). – Режим доступа: URL: nbuv.gov.ua/Articles/KultNar/avtory/palchuk/knp/knp31_22.doc

УДК 37.013.8

**КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**CONCEPT OF FORMATION OF ETHNOPEDAGOGICAL COMPETENCE
OF TEACHERS IN MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Ф. П. Харитонова

F. P. Kharitonova

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье раскрывается концепция формирования этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве.

Abstract. The article reveals the concept of formation of ethnopedagogical competence of teachers in multicultural educational environment.

Ключевые слова: *этнопедагогическая компетентность, этнопедагогическая деятельность, поликультурное образовательное пространство.*

Keywords: *ethnopedagogical competence, ethnopedagogical activity, multicultural educational environment.*

Актуальность исследуемой проблемы. Интеграционные явления в мировом образовательном процессе обусловили обновление содержания высшего образования, повышение требований к подготовке ответственных, компетентных специалистов. Профессиональная подготовка будущих педагогов в системе поликультурного педагогического образования предполагает формирование у студентов различных компонентов профессиональной компетентности, в том числе и связанных с организацией этнопедагогической деятельности, содержание которой отражает специфику профессиональной деятельности педагога, особенности поликультурной среды, в которой эта деятельность осуществляется.

В. П. Борисенков, А. Я. Данилюк, О. В. Гукаленко отмечают, что «возникновение поликультурных образовательных пространств позволяет решать проблему национального образования на принципиально новом уровне – на основе межкультурной интеграции, продуктивного диалога» [1, 417]. Важной становится проблема формирования этнопедагогической компетентности педагога, способного к принятию разных национальных культур, знающего регионально-этническую культуру воспитания, народные обычаи, традиции, нормы поведения, умеющего организовать педагогическое взаимодействие с детьми разных этнических общностей.

В данной статье даются *обоснование и общая характеристика* концепции формирования этнопедагогической компетентности педагога.

Целью исследования является раскрытие концепции формирования этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве.

Материал и методика исследований. В качестве основного метода исследования был использован теоретико-методологический анализ.

Результаты исследований и их обсуждение. В структуре целостной педагогической деятельности Э. Ф. Зеер выделяет следующие составляющие: субъект (педагог, учащиеся), педагогическое взаимодействие и объект. В качестве единицы анализа этой деятельности он предлагает педагогическое взаимодействие [3, 310].

Учитывая то, что субъектами этнопедагогической деятельности являются: «на групповом уровне вся этническая общность (этнос), община, детская среда, педагогическое сообщество (профессиональная социогруппа в целом); на индивидуальном уровне – любой член этнической общности (родители, родственники, старшие братья и сестры, старшие по возрасту дети, соседи, знакомые и т. д.), а также профессиональные педагогические кадры (учителя, воспитатели, педагоги)» [2, 12–13], то анализ педагогических явлений в данной деятельности предполагает научное осмысление вопросов, связанных с пониманием сущности взаимодействия между людьми с разными этническими традициями, ориентацию на диалог культур в поликультурном образовательном пространстве. В организации профессиональной педагогической деятельности в поликультурном образовательном пространстве в процессе межкультурного взаимодействия необходим педагог, знающий не только свою этническую культуру, но понимающий и уважающий культуру других этнических общностей и умеющий регулировать межличностные отношения с детьми разных национальностей. Проблемы поликультурного образования делают необходимой ориентацию системы профессиональной подготовки педагога на формирование у него этнопедагогической компетентности, готовности к межкультурному взаимодействию на основе знаний регионально-этнической культуры воспитания своего народа и культуры других этнических общностей.

Концепция формирования этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве представляет собой педагогически обоснованную совокупность научных взглядов на цели, задачи, принципы, основные направления педагогического взаимодействия педагога с детьми разных национальностей в поликультурном образовательном пространстве.

Для понимания сущности этнопедагогической компетентности педагога проведем обоснование ее компонентного состава. В педагогической литературе все чаще встречаются исследования, посвященные этнопедагогической подготовке учителя. Разработаны *теория и практика этнопедагогической подготовки* учителя национальной школы (М. Г. Харитонов), социальных работников (Д. Е. Иванов), учителя музыки (Т. А. Дзюба) к профессиональной деятельности в сельской школе. Вопросы этнопедагогической подготовки педагогов к профессиональной деятельности в педагогической науке рассматриваются в разнообразных аспектах: к трудовому воспитанию (Ю. В. Юдина); на традициях калмыцкого музыкального фольклора (Г. Ш. Хулхачиева); в полиэтническом регионе (Е. В. Кузнецова); к работе в национальной школе (Г. П. Вайгульт) и др.

Анализ исследований профессиональной этнопедагогической подготовки педагогов показал, что в соответствующих исследованиях сделан акцент на подготовку и готов-

ность учителя к этнопедагогической деятельности. Осуществлен анализ вопросов формирования этнопедагогической культуры педагогов (Е. В. Кузнецова, Г. Ю. Нагорная, В. А. Николаев, Ю. М. Махмутов, С. Я. Ооржак, О. И. Пономарева, И. О. Попова, Л. И. Северинова, С. Г. Тишулина и др.), этнопедагогических факторов мультикультурного образования (В. А. Сластенин, Г. В. Палаткина), этнопедагогических проблем этнической социализации (Ю. В. Филиппов).

Большинство исследований этнопедагогической направленности подготовки педагога недостаточно опираются на этнопсихологическую сущность обучения и воспитания. Следует отметить работы ученых (Г. Б. Бардамов, В. Н. Галяпина, Т. В. Поштарева, С. Н. Федорова, Э. Р. Хакимов и др.), рассматривающих этнопсихологические аспекты в профессиональной подготовке и в педагогической деятельности. В научных исследованиях осуществлен анализ этнопсихологических особенностей: ценностных ориентаций личности студентов (С. Б. Дагбаева), самоактуализации личности студентов (Е. М. Калмыкова); этнопсихологической компетентности учителя (М. В. Кузьмина). Однако большинство этнопсихологических исследований рассматривают эти психологические явления без ориентации на этнопедагогику.

В нашем исследовании предпринята попытка рассмотрения этнопедагогической направленности в единстве и с опорой на этнопсихологические особенности в подготовке педагога. Выделены два компонента: этнопедагогический и этнопсихологический, которые рассматриваются не изолированно, а во взаимосвязи и во взаимодействии, то есть в одном поле – этнопсихолого-педагогическом. Интегративные характеристики этнопсихологического компонента проявляются в следующих частях: этносоциально-психологической, этнодифференциально-психологической, этноаутопсихологической. В составе этнопедагогического компонента нами обоснованы следующие его части: этнокультурная, этнодидактическая, этновоспитательная.

Поскольку этнопедагогическая компетентность учителя является по своей сущности разновидностью профессиональной, это дает нам основание рассматривать именно профессиональную этнопсихолого-педагогическую компетентность. Поэтому формирование такой компетентности имеет, прежде всего, общие, известные составляющие более широкого понятия общей профессиональной компетентности: когнитивную, операционально-деятельностную, коммуникативную, мотивационно-смысловую, рефлексивную.

По мнению В. А. Сластенина и В. В. Пустовойтова, концепция выполняет «функцию опережения практических действий, т. е. функцию создания мысленных моделей неизвестных пока явлений и несовершенных действий. Опережение выступает как мысленная интеграция всех необходимых предпосылок для реализации цели, как построение информационной модели, предваряющей результат действия» [4, 4].

Методологическим основанием концепции формирования этнопедагогической компетентности педагога явились компетентностный, культурологический, этнопедагогический, аксиологический, личностно-деятельностный, системно-модульный подходы. В основу ее разработки положены идеи культурологического подхода, который «трансформируется в этнопедагогический. В этой трансформации проявляется единство» [5, 90].

Ведущая идея заключается в том, что формирование этнопедагогической компетентности педагога, профессиональная деятельность которого будет осуществляться в поликультурной и полиэтнической среде, основывается на этнопедагогическом подходе. В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов отмечают, что «органическое сочетание

“вхождения” молодежи в мировую культуру и воспитания с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи и привычки есть условие реализации этнопедагогического подхода к проектированию и организации педагогического процесса» [5, 90].

Центральным элементом концепции формирования этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве становятся цели. Основными из них являются:

- формирование этнопсихолого-педагогической ориентации личности в педагогической деятельности в поликультурном образовательном пространстве;
- формирование компетентности педагога в обеспечении адекватного взаимодействия субъектов этноса (личности педагога и учащихся) в педагогическом процессе в поликультурном образовательном пространстве;
- формирование ценностно-смысловых доминант поведения личности педагога для предупреждения конфликтов детей разных этносов (формирование позитивного отношения к культурным, социальным, психологическим различиям, к этническим воспитательным ценностям семей, особенностям семейных традиций, эмпатийных качеств, толерантности, взаимопонимания, доброты и др.; осознание значения этнических стереотипов, особенностей национального самосознания, этнической идентичности).

Для достижения целей необходимо решить ряд задач:

- обеспечение становления профессиональной компетентности как в когнитивном разрезе, так и в операционально-деятельностном, коммуникативном, мотивационно-смысловом, рефлексивном;
- обретение мотивационно-смысловой сущности отношения педагога к взаимодействию с субъектами различных этносов;
- содействие в ориентации личности педагога в поликультурном образовательном пространстве на развитие каждого студента как личности, восходящей от этнической культуры родного народа к мировой через общероссийскую культуру;
- содействие в творческом межкультурном взаимообогащении личности педагога в процессе взаимодействия с субъектами различных этносов в поликультурном образовательном пространстве;
- обеспечение этнопедагогического диалога;
- содействие в ориентации личности педагога в этнической социокультурной среде на развитие таких ее структур, как этническая идентичность и этническое самосознание.

Важнейшим элементом концепции являются принципы:

- системности этнопсихолого-педагогических знаний. Большое значение для решения проблемы формирования системных этнопсихологических и этнопедагогических знаний будущих педагогов имеют содержание учебных дисциплин, изучение содержания курсов на основе их системно-модульного логического построения, установление связей между отдельными темами. Конкретное преломление системы этнопсихолого-педагогических знаний в изучаемых учебных дисциплинах позволяет разработать систему заданий по систематизации изучаемого этнопедагогического материала;
- двойного детерминизма (этнопсихологического и этнопедагогического) в организации и управлении педагогическим процессом;
- адаптивности педагога к культурным, социальным, психологическим различиям детей разных этносов;

– интерактивного ситуационного погружения в естественные этнические особенности культуры (искусство, традиции, обряды и др.).

Процесс формирования этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве протекает более эффективно при соблюдении таких условий, как:

– системно-модульная организация процесса обучения в вузе на основе комплексной (сквозной) программы, предусматривающей систему модулей, каждый из которых состоит из двух составляющих – этнопедагогической и этнопсихологической;

– этнопедагогическая направленность профессионального обучения студентов, этнопсихолого-педагогическая насыщенность и отбор содержания разделов и тем различных дисциплин по принципу их целевого назначения для формирования этнопсихолого-педагогической компетентности педагогов в целом и в соответствии с целью данного модуля;

– этнопсихолого-педагогическое сопровождение студентов для расширения знаний о способах использования традиционной культуры воспитания в межкультурном взаимодействии в полиэтнической среде;

– формирование профессиональной этнопсихолого-педагогической компетентности обусловлено всеми составляющими общей профессиональной компетентности: когнитивной, операционально-деятельностной, коммуникативной, мотивационно-смысловой, рефлексивной;

– создание поликультурной образовательной среды, содержащей различные этнопедагогические ситуации, позволяющие достижению благоприятного этносоциально-психологического климата;

– разнообразие форм, методов и средств формирования этнопедагогической компетентности студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза, способствующих формированию мотивов и потребностей студентов к выполнению этнопедагогической деятельности;

– реализация этнотолерантной установки педагога на этнопедагогические ценности народов-соседей;

– интеграция этнопсихолого-педагогических знаний, умений и навыков, полученных студентами в процессе освоения различных учебных дисциплин и в форме спецкурсов «Этнопедагогика», «Этнопсихологические и этнопедагогические особенности профессиональной деятельности педагога в системе поликультурного педагогического образования».

Для прогнозирования уровня сформированности этнопедагогической компетентности нами разработана система критериев, включающая когнитивные, операционально-деятельностные, коммуникативные, мотивационно-смысловые, рефлексивные характеристики.

Рассматривая этнопедагогическую компетентность как профессиональную, в единстве этнопсихологического и этнопедагогического компонентов с их структурными составляющими, мы обосновали и построили модель профессиональной этнопсихолого-педагогической компетентности, включающую целостную систему взаимосвязей и являющуюся системообразующим ядром разработанной нами концепции. Представленные нами части этнопедагогического и этнопсихологического компонентов развиваются в направлении профессиональной компетентности. Например, когнитивная составляющая

в этнокультурной части этнопедагогического компонента включает знания: способов изучения регионально-этнической культуры воспитания, правил и норм поведения, отраженных в традициях народов, особенностей национальных культур, обычаев народов-соседей. Когнитивная составляющая в этнодидактической части этнопедагогического компонента включает знания: специфики обучения в региональном поликультурном образовательном пространстве; этнодидактических форм и средств обучения; специфики педагогического взаимодействия в процессе обучения детей разных национальностей на основе этнопсихологии и др. Когнитивная составляющая в этновоспитательной части этнопедагогического компонента включает знания традиционной культуры воспитания народов региона и возможностей использования идей народной педагогики в современной школе и др. Рассмотрим примеры взаимосвязей в этнопсихологическом компоненте по составляющим профессионального компонента. Например, по операционально-деятельностной составляющей умения прогнозировать последствия взаимодействия учителя с детьми разных этносов (из этносоциально-психологической части), а также умения учитывать в педагогической деятельности особенности национальной психологии детей (из этнодифференциально-психологической части) связаны с умением осуществлять самокоррекцию своих профессиональных действий в случае непредвиденных обстоятельств, изменения ситуаций в полиэтнической группе детей (из этноаутопсихологической части).

Проведенное нами исследование по формированию этнопедагогической компетентности педагога показывает, что при обучении и воспитании студентов наблюдается их активное приобщение к традиционной культуре воспитания, национальным традициям, интенсивное развитие этнопедагогических качеств, таких как доброжелательность, этнокультурная толерантность, чуткость и др.

Резюме. В свете изложенного можно сделать вывод о том, что построена теоретическая модель этнопедагогической компетентности педагога, выступающей в качестве системообразующего ядра концепции. Представляя профессиональную этнопсихолого-педагогическую компетентность как системное целостное образование, мы определяем ее в соответствии со следующими компонентами: профессиональным, этнопсихологическим, этнопедагогическим. Главная концептуальная идея связана с необходимостью формирования данной компетентности на этнопедагогическом подходе. На этой основе выдвинута поэтапная система развития профессиональной этнопсихолого-педагогической компетентности педагога в региональном поликультурном образовательном пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Борисенков, В. П.* Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования / В. П. Борисенков, А. Я. Данилюк, О. В. Гукаленко. – М. : Педагогика, 2006. – 464 с.
2. *Дзюба, Т. А.* Теория и практика этнопедагогической подготовки учителя музыки к профессиональной деятельности в сельской школе Чувашии / Т. А. Дзюба. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2005. – 146 с.
3. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2009. – 384 с.
4. *Сластенин, В. А.* Концептуальные основы реализации воспитательного потенциала содержания непрерывного педагогического образования / В. А. Сластенин, В. В. Пустовойтов. – М. : МПГУ, 2002. – 64 с.
5. *Сластенин, В. А.* Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2008. – 576 с.

УДК 796

**ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ЮНЫХ БОРЦОВ НА ПОЯСАХ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ УПРАЖНЕНИЙ
В ЗАМКНУТОЙ БИОКИНЕМАТИЧЕСКОЙ ЦЕПИ РУК**

**PHYSICAL TRAINING OF YOUNG FIGHTERS ON BELTS DOING EXERCISES
IN A CLOSED BIO-KINEMATIC CHAIN OF HANDS**

Н. Н. Чельшев

N. N. Chelyshev

Шуйский филиал ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», г. Шуя

Аннотация. В статье представлены методические рекомендации по использованию специально-подготовительных упражнений в физической подготовке юных борцов на поясах, выполняемых при замкнутой биокинематической цепи рук.

Abstract. The article presents the methodological recommendations for employing special preparatory exercises in a closed bio-kinematic chain of hands into physical training of young fighters on belts.

Ключевые слова: юные борцы на поясах, замкнутая биокинематическая цепь рук, физическая подготовленность, специальные упражнения.

Keywords: young fighters on belts, closed bio-kinematic chain of hands, physical readiness, special exercises.

Актуальность исследуемой проблемы. Анализ современного состояния научных исследований подготовки спортивного резерва в различных видах борьбы позволяет констатировать, что методика физической подготовки юных борцов достаточно полно разработана в теоретическом и практическом плане. Прежде всего, это касается таких видов борьбы, как дзюдо, вольная борьба, самбо и греко-римская борьба [1], [3], [6], [7], [8] и др. При этом наблюдается отставание в развитии теоретико-методических основ, анализе проблем физической подготовки юных спортсменов и разработке специфических средств тренировки с учетом особенностей выполнения двигательных действий в новых для спортивной практики видах борьбы. Один из таких видов борьбы, набирающий популярность среди детей и молодежи, – борьба на поясах (Belt wrestling) [3], [4], [6], [9].

Анализ техники выполнения двигательных действий в борьбе на поясах свидетельствует об одной специфической особенности, отличающей ее от других видов спортивной борьбы [2]. Эта особенность заключается в том, что все технические приемы выполняются борцами в условиях захвата за пояс соперника, т. е. при замкнутой биомеханической цепи рук [5]. Данное обстоятельство обуславливает необходимость и актуальность разработки специальных средств физической подготовки юных спортсменов, отвечающих характеру соревновательной деятельности.

Материал и методика исследований. Анализ программного материала для практических занятий с борцами на поясах, занимающихся в группах начальной подготовки, позволил установить, что в арсенале предлагаемых средств физической подготовки недостаточно полно представлены специально-подготовительные упражнения, обеспечивающие повышение физической подготовленности юных спортсменов [2].

Целью данного исследования является обоснование тренировочных средств физической подготовки борцов на поясах 11–12 лет на основе учета специфики выполнения двигательных действий при замкнутой биокинематической цепи рук.

Для достижения цели исследования использовались следующие методы: анкетирование, педагогическое тестирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Результаты исследований и их обсуждение. Для определения основных направлений по разработке тренировочных средств физической подготовки юных спортсменов был проведен анкетный опрос 28 тренеров. Установлено, что в процессе тренировочных занятий в основном используются методика и упражнения из арсенала подготовки в таких видах борьбы, как самбо (до 67 %) и дзюдо (до 59 %). Большинство тренеров (87 %) не учитывают биомеханические особенности выполнения двигательных действий юными борцами в условиях замкнутой биокинематической цепи рук. Прежде всего, это отмечается по отношению к использованию подготовительных упражнений, не отражающих специфику выполнения движений при захвате двумя руками за пояс либо частично отражающих характер того или иного соревновательного приема.

Разработанные специально-подготовительные упражнения для борцов на поясах были направлены на укрепление мышц кисти рук, развитие координационных способностей при замкнутой цепи рук (руки в замок, удержание различных предметов, пояса и др., выполнение упражнений с резиновыми рекуператорами и др.) (табл. 1).

Таблица 1

Специально-подготовительные упражнения для физической подготовки юных борцов на поясах и методические рекомендации по их применению в учебно-тренировочном процессе

Упражнения	Предметы для обеспечения замкнутой биокинематической цепи рук (захвата двумя руками)	Методические рекомендации
<i>Для укрепления мышц кисти рук.</i> Одновременное и поочередное сжатие эспандеров при различных положениях рук (впереди, над головой, внизу, справа, слева)	Два резиновых эспандера, связанные веревкой (длина до 20 см), резиновым жгутом; резиновая трубка (диаметр – от 2 до 4 см, длина – 25–30 см); поролоновое кольцо (диаметр – 20–25 см, диаметр сечения – 7–8 см)	Одна серия – 15–18 раз. 3–4 повторения серии упражнений на каждое положение рук в пространстве. Отдых между повторениями серии упражнений – до 1 мин
<i>Для укрепления мышц рук:</i> 1. Одновременное и поочередное разведение локтей в стороны при различных положениях рук (впереди, над головой, внизу, справа, слева).	Борцовский пояс	Кисти рук удерживают пояс, локти рук скреплены резиновым эспандером (расстояние между связанными локтями – от 20 до 40 см). Одна серия – 20 раз. 2–3 повторения серии упражнений на каждое положение рук в пространстве. Отдых между повторениями серии упражнений – от 1,5 до 2 мин

Упражнения	Предметы для обеспечения замкнутой биокинематической цепи рук (захвата двумя руками)	Методические рекомендации
2. Лазание по канату (шесту) без отрыва рук (скользящие движения руками вдоль каната)	Канат	Выполнение: 2 раза на высоту до 2 м (повторяется через 3 мин отдыха); 2 раза на высоту до 3 м (через 3 мин отдыха – повтор). Выполняется в конце тренировки
<i>Для укрепления мышц рук и ног.</i> Перетягивание в парах из различных исходных положений: стоя; сидя; боком к партнеру; из различных исходных положений по отношению друг к другу – один стоя, другой из положения полуприсед, сед и др.	Канат, кольцо из канатной веревки и др., гимнастическая палка	Упражнение выполняется по три раза для всех исходных положений (не менее 3-х)
<i>Для укрепления мышц рук, ног, спины, брюшного пресса.</i> Подъем, наклон в сторону, противоположную утяжелителю	Манекен с поясом для захвата и смещаемым центром тяжести (утяжелители снизу, сверху, посередине, на «руке»)	Серия: подъем манекена весом 50–75 % от веса борца: вверх – 5–8 раз, отдых – 3 мин; подъем и наклон в правую и левую стороны – по 6–8 раз, отдых – 2 мин; повтор серии – 2–3 раза за 1 занятие
<i>Развитие координационных способностей, скоростно-силовых качеств.</i> Все упражнения выполняются без нарушения захвата двумя руками предмета. 1. Подвижные игры и эстафеты: «Салки», эстафета «Переноска мячей», «Мотальщики». 2. Кувырки вперед, назад. 3. «Челночный бег» от 4 до 10 м; от 2 до 30 м (всего до 300–500 м). 4. Бег «змейкой». 5. Комбинированные эстафеты с бегом, кувырками, ползанием под сеткой, перелезанием, перепрыгиванием и перешагиванием через предметы и препятствия различной высоты от 25 до 100 см и др.	Полотенце, веревка, связанные эспандеры, мяч, кубик	Удержание в кистях рук или между предплечьями предметов. 1. На каждом учебно-тренировочном занятии проводятся 1–2 игры до 10 мин. 2. По 10–12 кувырков вперед и назад – одна серия. Серия повторяется через 5 мин. Всего 3–4 повтора. 3. Челночный бег повторяется 2–3 раза на каждой дистанции с отдыхом до полного восстановления. 4. Бег «змейкой» повторяется на дистанции до 15 м 2–3 раза – одна серия. Серия повторяется 2–3 раза. 5. На занятии выполняется одна комбинированная эстафета в конце основной части учебно-тренировочного занятия

С целью проверки эффективности занятий по физической подготовке с использованием специально-подготовительных упражнений был проведен педагогический эксперимент. Он проводился с юными борцами на поясах 11–12 лет второго года обучения группы начальной подготовки в течение 2010/11 учебного года.

В процессе педагогического эксперимента как в экспериментальной, так и в контрольной группах произошли положительные изменения в показателях тестов по физической подготовленности. Математическая обработка данных показала, что разница между данными экспериментальной и контрольной групп по всем показателям является достоверной за исключением показателей выносливости (табл. 2).

Результаты контрольных испытаний в сгибании и разгибании рук в упоре лежа, определяющие силовую выносливость, свидетельствуют, что применение на учебно-тренировочных занятиях специально-подготовительных упражнений обеспечило достоверное улучшение результатов на 75,8 %. Улучшение результатов свидетельствует о значительных резервах развития силовой выносливости мышц рук. Средний прирост в экспериментальной группе по результатам данного теста достоверно выше прироста в контрольной группе (16,9 %) в 4,5 раза ($<0,05$).

Таблица 2

**Показатели физической подготовленности подростков
экспериментальной и контрольной групп в начале и по окончании педагогического эксперимента**

Тесты	Группы	Сроки эксперимента		p
		Начало	Окончание	
Сгибание и разгибание рук «в упоре лежа» (макс. количество раз)	ЭГ	14,1 $\pm$ 1,3	24,8 $\pm$ 1,2*	$<0,05$
	КГ	14,8 $\pm$ 1,1	17,3 $\pm$ 1,4	$>0,05$
Подтягивания на перекладине (макс. количество раз)	ЭГ	4,6 $\pm$ 1,2	8,4 $\pm$ 1,1*	$<0,05$
	КГ	4,3 $\pm$ 1,2	5,6 $\pm$ 1,3	$>0,05$
Динамометрия (кг)	ЭГ	17,51 $\pm$ 0,43	19,91 $\pm$ 0,44*	$<0,05$
	КГ	17,76 $\pm$ 0,41	18,74 $\pm$ 0,38	$<0,05$
Поднимание туловища из положения «лежа на спине» за 30 с (макс. количество раз)	ЭГ	20,1 $\pm$ 1,3	27,2 $\pm$ 1,2*	$<0,05$
	КГ	20,2 $\pm$ 1,3	23,3 $\pm$ 1,3	$>0,05$
Прыжок в длину с места (см)	ЭГ	159,4 $\pm$ 2,1	176,8 $\pm$ 2,2*	$<0,05$
	КГ	160,8 $\pm$ 1,9	169,9 $\pm$ 2,1	$<0,05$
Вис на перекладине в положении «руки согнуты в локтевых суставах» (с)	ЭГ	22,1 $\pm$ 1,1	33,2 $\pm$ 1,3*	$<0,05$
	КГ	21,4 $\pm$ 1,1	26,5 $\pm$ 1,2	$<0,05$
Наклон вперед из положения «стоя на гимнастической скамейке» (см)	ЭГ	6,5 $\pm$ 1,3	11,8 $\pm$ 1,2*	$<0,05$
	КГ	6,4 $\pm$ 1,2	8,6 $\pm$ 1,1	$<0,05$
Бег 30 м (с)	ЭГ	5,91 $\pm$ 0,35	4,84 $\pm$ 0,31*	$<0,05$
	КГ	5,87 $\pm$ 0,36	5,34 $\pm$ 0,31	$>0,05$
Бег 1000 м (мин, с)	ЭГ	4,55 $\pm$ 0,22	4,11 $\pm$ 0,11	$<0,05$
	КГ	4,51 $\pm$ 0,21	4,23 $\pm$ 0,11	$<0,05$

Примечание: * – достоверность различий между результатами ЭГ и КГ ($p<0,05$)

Значительными изменениями характеризуются результаты среднegrupповых значений в тесте «Подтягивание на перекладине». У юных борцов на поясах, занимавшихся с применением специально-подготовительных упражнений, среднее значение количества подтягиваний выросло с 4,6 до 8,4 раза (на 82,6 %). В контрольной группе аналогичный показатель прироста ниже и составляет 30,2 %. При этом среднegrupповые показатели в начале и по окончании эксперимента в контрольной группе не имели достоверно значимой разницы ($p>0,05$). Полученные данные свидетельствуют о том, что за-

нения с применением специального комплекса упражнений при замкнутой биокинематической цепи рук способствовали развитию и повышению уровня силовых способностей юных борцов.

Аналогичные выводы были получены и относительно развития силы мышц кисти. Несомненно, что от надежности удержания захвата зависит во многом успешность выступления спортсмена в борьбе на поясах. Полученные в начале и по окончании педагогического эксперимента данные динамометрии, характеризующие физические параметры юных спортсменов с позиций развития мышц, позволяют констатировать превосходство борцов из экспериментальной группы по отношению к своим оппонентам из контрольной группы. Прирост показателей силы мышц кисти доминантной руки у борцов экспериментальной группы составил 13,7 %, а в контрольной группе – 5,5 %.

Анализ данных оценки силовой выносливости брюшного пресса юных борцов, участвовавших в педагогическом эксперименте, по тесту «Поднимание туловища из положения “лежа на спине” за 30 с» позволил установить, что прирост у детей экспериментальной группы составляет 35,3 %. Это достоверно выше, чем в начале эксперимента ($p < 0,05$). Среднегрупповые значения по данному тесту в контрольной группе достоверно не различаются по начальным показателям, прирост составляет 15,3 %, что в 2,3 раза меньше, чем в экспериментальной группе.

Математический анализ результатов измерений позволил установить закономерное влияние упражнений, направленных на развитие координационных способностей и скоростно-силовых качеств, на прирост результатов в тесте «Прыжок в длину с места». Анализ среднегрупповых значений степени развития скоростно-силовых качеств у юных борцов на поясах показывает, что у борцов экспериментальной группы результаты увеличились на 17,4 см (10,9 %), а в контрольной – лишь на 9,1 см (5,6 %).

Анализ результатов в тесте «Бег 30 м» также подтвердил эффективность предложенного комплекса специальных упражнений. Показатели времени бега у детей экспериментальной группы меньше ($t = 4,84$ с), чем у борцов из контрольной группы ($t = 5,34$ с) ($p < 0,05$).

Статическая силовая выносливость борцов определялась временем удержания тела в висе на перекладине (тест «Вис на перекладине в положении “руки согнуты в локтевых суставах”»). Установлено, что в экспериментальной группе наблюдается улучшение среднегрупповых результатов на 50,2 %, а в контрольной – на 23,8 %. Данный факт свидетельствует также об эффективности применения специальных упражнений, выполняемых в процессе тренировочных занятий в качестве подводящих и подготовительных при замкнутой биокинематической цепи рук.

Результаты в беге на 1000 м в большей мере зависят от функциональных способностей и физического развития борцов. К концу годового учебно-тренировочного периода наблюдается повышение уровня выносливости у учащихся ЭГ и КГ на 9,7 и 6,3 % соответственно. Различие результатов по окончании педагогического эксперимента недостоверно ($p > 0,05$).

Резюме. Анализ полученных данных развития физических качеств и в целом физической подготовленности юных борцов на поясах позволяет утверждать об эффективности применения специально-подготовительных упражнений физической подготовки, выполняемых при замкнутой биокинематической цепи рук.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Борьба на поясах: программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва* / Р. Ф. Гайнанов и др. – М. : Советский спорт, 2008. – 112 с.
2. *Воробьев, В. А.* Подготовка юных борцов вольного стиля на основе оптимального сочетания средств из различных видов борьбы / В. А. Воробьев. – СПб. : Олимп-СПб., 2008. – 104 с.
3. *Давлетшин, В. Т.* Упражнения с кушаком как средство спортивной подготовки борца : методическое пособие / В. Т. Давлетшин. – Казань : КГГУ, 2005. – 40 с.
4. *Кичайкина, Н. Б.* Биомеханика : учебно-методическое пособие / Н. Б. Кичайкина, И. М. Козлов, А. В. Самсонова ; под ред. Н. Б. Кичайкиной. – СПб. : Гос. университет физической культуры им. П. Ф. Лесгафта, 2008. – 160 с.
5. *Маргазин, В. А.* Эффективность программы развития физических и нравственно-волевых качеств юных спортсменов, занимающихся греко-римской борьбой / В. А. Маргазин, Л. В. Логинов, С. Ф. Бурухин, А. В. Коромыслов // Материалы всероссийского съезда врачей восстановительной медицины «РеаСпоМед 2007», 27 февраля – 2 марта 2007 г. – М., 2007. – С. 54–59.
6. *Методика учебно-воспитательной работы со студентами в отделении единоборств на примере борьбы на поясах : учебно-методические разработки* / сост. С. В. Ульянов ; Владимирский государственный университет. – Владимир : Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010. – 36 с.
7. *Никитин, С. Н.* Теория педагогики с учетом использования болевых воздействий механического характера / С. Н. Никитин, М. А. Правдов, С. А. Воробьев, Н. С. Никитина // Научный поиск. – 2011. – № 1. – С. 28–31.
8. *Никитин, С. Н.* Характеристика управления человеком своими двигательными действиями / С. Н. Никитин, М. А. Правдов, А. Е. Шевелев, Н. С. Никитина // Автономия личности. – 2011. – Т. 4. – № 2. – С. 116–122.
9. *Шушунов, В. С.* Характеристика двигательной активности учащихся среднего школьного возраста Республики Калмыкия / В. С. Шушунов // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. Научно-теоретический журнал. – 2008. – № 1 (35). – С. 100–102.

УДК 371.7 (470.1)

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ШКОЛАХ КРАЙНЕГО СЕВЕРА**

**TECHNOLOGICAL ASPECTS OF HEALTH SAVING ACTIVITY
AT SCHOOLS OF THE FAR NORTH**

Ж. В. Шарафуллина¹, С. А. Уланова²

J. V. Sharafullina¹, S. A. Ulanova²

¹*ФГБОУ ВПО «Коми государственный педагогический институт», г. Сыктывкар*

²*Государственное учреждение Республики Коми «Республиканский центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции», г. Сыктывкар*

Аннотация. В настоящей статье актуализируется проблема здоровьесбережения школьников Крайнего Севера и представлен личный опыт авторов по организации здоровьесберегающей образовательной среды в школе г. Усинска. Представлено авторское видение структуры такой среды. В основу анализа технологических аспектов здоровьесбережения положено авторское понимание коммуникативно-технологического компонента здоровьесберегающей образовательной среды.

Abstract. The article considers the health saving issue of schoolchildren in the region of the Far North and presents the authors' experience on the health saving environment formation at school in Usinsk. The article presents the authors' vision of such environmental structure. The authors' understanding of communicative and technological component of health saving educational environment is in the basis of the analysis of technological aspects of health saving.

Ключевые слова: здоровьесберегающая деятельность, здоровьесберегающая среда, технологии здоровьесбережения.

Keywords: health saving activity, health saving environment, health saving technologies.

Актуальность исследуемой проблемы. Проблема охраны здоровья населения Крайнего Севера всегда была и остается приоритетной. Северяне испытывают на себе комплекс неблагоприятных воздействий: климатогеографических, экологических и социальных. В силу биологических причин дети более подвержены всем этим влияниям, так как у них интенсивнее протекают процессы роста и созревания организма. К этому следует добавить нерациональное питание, вредные привычки, неблагоприятный режим труда и отдыха, приводящий к гиподинамии, неграмотность педагогов, родителей, а также самих детей в вопросах сохранения здоровья. При том что более 70 % времени бодрствования у детей и подростков связано со школой, сама образовательная среда становится фактором риска для здоровья учащихся. Процесс адаптации к новым социальным условиям обучения в условиях Севера имеет отличия от физиологических механизмов адаптации в средних широтах.

Особенностями процесса адаптации в условиях Севера можно считать длительный период всех фаз адаптации и более выраженную нагрузку на все функциональные системы. Районы Республики Коми относятся к зоне продолжительного «ультрафиолетового голодания» (более шести месяцев) и имеют своеобразный радиационный режим: двухмесячные периоды непрерывного дня (летом) и непрерывной ночи (зимой) перемежаются четырехмесячными периодами со сменой дня и ночи в течение суток. К экстремальным факторам Республики Коми можно отнести чрезвычайно продолжительную зиму (с низкими температурами и сильным ветром), короткое холодное лето, нарушение фотопериодичности (полярный день и полярная ночь), магнитные возмущения, однообразие ландшафта, изоляцию и гипокинезию людей в малочисленных населенных пунктах, особенности питания, бедность флоры и фауны, контрастную изменчивость погоды [3, 21].

Проблема создания в школах Крайнего Севера такой здоровьесберегающей образовательной среды, которая бы объединяла потенциал школьных администраторов, учителей-предметников и самих учащихся как субъектов здоровьесбережения, встает, как видим, со всей очевидностью. Залогом эффективности такой среды должна стать целостность ее предметно-пространственных и субъектно-психических составляющих.

Материал и методика исследований. Опытнo-экспериментальную базу исследования составили: СОШ № 30 Эжвинского района г. Сыктывкара, СОШ № 43 г. Сыктывкара, СОШ № 3 п. Ачим Княжпогостского района Республики Коми, СОШ № 6 г. Усинска. Исследование проводилось на протяжении пяти лет и состояло из нескольких этапов.

Первый этап (2003–2004 гг.) – комплексное изучение философской, социологической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; анализ нормативных документов; выявление теоретико-методологических основ создания здоровьесберегающей образовательной среды; постановка цели и задач исследования; теоретическое моделирование исследуемого процесса.

Второй этап (2004–2007 гг.) – *опытно-экспериментальный*: расширение научнопонятийной базы исследования; практикоориентированное обоснование исследовательского опыта и данных констатирующего эксперимента; проведение формирующего эксперимента.

Третий этап (2007–2012 гг.) – *завершающий аналитический этап*: анализ результатов экспериментальной работы; итоговое обобщение полученных данных.

Результаты исследований и их обсуждение. Структуру здоровьесберегающей среды составляют три основных компонента: предметно-пространственный, организационно-стратегический и коммуникативно-технологический, но решающее влияние на процесс средовой детерминации здоровьесбережения имеет коммуникативно-технологический компонент, поскольку именно в нем заключены субъектно-психические ресурсы здоровьесберегающей среды. Коммуникативно-технологический компонент здоровьесберегающей среды включает в себя непосредственное педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса; используемые технологии здоровьесбережения; связь основного и дополнительного образования и др. [1], [2], [3]. Мы считаем, что рассматриваемый компонент можно охарактеризовать через технологии физического оздоровления, технологии стабилизации и укрепления психического здоровья и технологии развития здоровья духовного. Технологичность здесь усиливается вниманием к взаимодействию (к коммуникации) всех субъектов здоровьесбережения, степени и характером их вовлеченности в процесс средообразования.

Изучение литературы по проблеме исследования, выявление теоретико-методологических основ создания здоровьесберегающей образовательной среды и теоретическое моделирование исследуемого процесса актуализировали наши дальнейшие действия по оценке существующей практики здоровьесбережения школьников. Их мы осуществили уже исходя из логики средового подхода. На основании ранее обоснованной структуры здоровьесберегающей образовательной среды школы мы составили перечень показателей, отражающих функциональную состоятельность образовательного учреждения в использовании средовой детерминации здоровьесбережения (табл. 1).

Таблица 1

Параметры оценки здоровьесберегающей образовательной среды школы

Структурный компонент здоровьесберегающей образовательной среды	Параметры оценки здоровьесберегающей образовательной среды школы
Пространственно-предметный	1. Оборудование классных кабинетов в соответствии с СанПиН. 2. Наличие рекреаций и зон досуга. 3. Функциональность спортивного зала. 4. Организация питания в школе. 5. Эстетика школьного интерьера и придворовой территории школы
Организационно-стратегический	1. Наличие программы здоровьесбережения школьников. 2. Разработанность локальных нормативных актов здоровьесбережения. 3. Научно-методическая обеспеченность здоровьесберегающей деятельности педагогического коллектива. 4. Характер управления средовой детерминацией здоровьесбережения
Коммуникативно-технологический	1. Готовность педагогов к реализации здоровьесберегающих педагогических технологий. 2. Формат вовлеченности учащихся в создание инфраструктуры здоровьесбережения. 3. Содержание внеурочной здоровьесберегающей деятельности педагогов. 4. Организация досуга школьников в рамках здоровьесбережения. 5. Содержание социального партнерства школы

Прибегая к представленным в табл. 1 параметрам здоровьесберегающей образовательной среды школы, мы допустили, что вполне объективную ее оценку можно получить уже посредством управленческой рефлексии школьных администраторов. Мы перевели заключенные в таблице параметры в вопросы анкеты и привлекли к анкетированию директоров экспериментальных школ, завучей по научно-методической и учебно-воспитательной работе. По итогам анкетирования мы получили, что готовность образовательных учреждений к использованию средовой детерминации здоровьесбережения не высока. Явно неудовлетворительным оказалось состояние организационно-стратегического компонента здоровьесберегающей образовательной среды экспериментальных школ в силу отсутствия в них программ здоровьесбережения и сопутствующих локальных нормативных актов. Научно-методическая обеспеченность здоровьесберегающей деятельности педагогического коллектива отсутствовала, поскольку направленность инновационных образовательных площадок имела иные приоритеты. В плане управления средовой детерминацией здоровьесбережения ситуация обстоит так, что основная ответственность была возложена на завуча по внеклассной работе, курирующего

внеурочную деятельность, и учителей-предметников. В экспериментальных школах не были выделены ставки педагога-валеолога и отсутствовали управленческие единицы, ответственные за координацию деятельности медиков и педагогов как субъектов здоровьесберегающей среды.

Оценку средового потенциала экспериментальных школ в отношении коммуникативно-технологического компонента мы начали с анализа функциональной грамотности педагогов как субъектов здоровьесберегающей образовательной среды. Для этого мы воспользовались опытом Л. П. Вашлаевой и предложенной ею анкетой валеологической компетентности учителя. К анкетированию были привлечены 37 педагогов из разных школ. По результатам анкетирования мы получили, что при общей теоретической осведомленности педагогов в вопросах здоровьесбережения и ее средовой детерминации далеко не все преподаватели заявили о своей готовности к здоровьесберегающей педагогической практике. Если педагоги, совмещающие свои функции с обязанностями классных руководителей, демонстрировали позитивное отношение к программам здоровьесбережения, то смежная группа респондентов, напротив, выражала критичное отношение к ним. Как мы полагаем, во многом это явилось следствием искаженного понимания педагогами указанной группы роли образовательной среды в охране и развитии здоровья учащихся. Только 44 % опрошенных педагогов оценили свой профессиональный уровень в названной области как достаточный, а 56 % признали его недостаточным. Мы просили участников анкетирования быть объективными, не занижать и не завышать самооценку и ориентироваться в ней на рабочие, а не открытые уроки. Полученные таким образом данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Рациональная организация урока как показатель функциональной грамотности педагогов
в вопросах здоровьесбережения**

Параметры самооценки	Количество маркировок из числа опрошенных		
	высокая оценка	оптимальная оценка	низкая оценка
Плотность урока	29	8	–
Разнообразие видов учебной деятельности	14	10	13
Частота чередования разных видов учебной деятельности	19	14	4
Разнообразие используемых дидактических приемов	12	16	9
Частота чередования используемых дидактических приемов	10	10	14
Положительный эмоциональный фон урока	12	20	5
Рациональность использования ТСО	7	21	9
Проведение и уместность физкультминуток	9	20	8
Реализация дидактических целей урока	18	12	7

Данные таблицы свидетельствуют, что далеко не все опрошенные педагоги правильно понимают требования рациональности урока. Так, при высокой оценке плотности урока (29 маркировок) только 9 опрошенных высоко оценили проведение и уместность на уроке физкультминуток, а по параметру «положительный эмоциональный фон урока» мы получили лишь 12 маркировок с высокой оценкой и 20 – с удовлетворительной. Даже

учитывая, что низкую оценку по этому параметру поставили себе всего пять педагогов, можно сделать вывод о недостаточной удовлетворенности уроком самих учителей. Это несколько противоречило оценке, данной по параметру «реализация дидактических целей урока», где высокую оценку поставили себе 18 опрошенных. Все это означает, что многие педагоги имеют искаженные, не совместимые со стратегией здоровьесбережения представления о качестве урока.

Результаты констатирующего эксперимента, полученные по оценке средовых факторов здоровьесбережения, мы должны были дополнить теми, которые отражали бы состояние здоровья самих учащихся, их самочувствие, отношение к учебному труду, уровень тревожности, сформированность ценностного отношения к своему здоровью, владение способами здоровьесбережения и готовность к саморазвитию при здоровом образе жизни. Понимая, что необходимо будет придерживаться формата настоящего исследования и заданной им темы, мы решили использовать метод анкетирования, где ответы на вопросы отражали бы все эти составляющие.

К анкетированию были привлечены 150 учащихся из разных школ. Это были учащиеся четвертых и девярых классов. Выбор объяснялся, во-первых, тем, что и четвероклассники, и девятиклассники, осознавая себя выпускниками очередного этапа обучения, не отрывают себя от среды школы, планируют обучаться в ней дальше и, соответственно, каким-то образом менять или улучшать свою школьную жизнь. Другой причиной такого выбора было желание сравнить результаты анкетирования с точки зрения отношения к своему здоровью и определения сензитивного возрастного периода для саморазвития с целью формирования ценностей здоровья (табл. 3).

Таблица 3

Состояние здоровья учащихся экспериментальной группы

Вопросы анкеты	Ответы «да»	
	4 кл., %	9 кл., %
Я могу назвать свое самочувствие хорошим (удовлетворительным)	56	64
Последнее время я очень часто чувствую себя плохо	32	21
Я хожу в школу с желанием	72	28
Мне приятно заниматься учебными делами, получать новые знания	45	45
Меня мало что тревожит	31	54
Меня очень тревожит моя успеваемость в школе	45	67
Меня тревожат отношения с одноклассниками, мне некомфортно в классном коллективе	21	60
Я не задумываюсь о своем здоровье	63	35
Я считаю, что я в ответе за свое здоровье	67	56
Я стараюсь поддерживать свое здоровье в порядке: делаю гимнастику, закаливание, занимаюсь спортом, избегаю вредных продуктов, отказываюсь от дурных привычек	46	28
Я был бы рад, если бы кто-то помогал мне укреплять здоровье: хочется поддержки и понимания	11	78
Я хочу вести здоровый образ жизни и готов развиваться в этом направлении	90	74

Проведенное анкетирование показало, что учащиеся четвертых классов несколько идеализированно относятся к проблеме здоровьесбережения и поэтому с готовностью говорят о своей ответственности за собственное здоровье, о готовности вести здоровый образ жизни и т. п. В то же время четвероклассники не осознают значимости группы и вообще школьной среды в становлении здорового образа жизни; они самонадеянны и рады осознавать себя по-взрослому самостоятельными. Истинное же состояние их здоровья выразилось в том, как маркировались вопросы успеваемости и межличностных отношений в классном коллективе. 45 % четвероклассников подтвердили, что их тревожит успеваемость, а 21 % – отношения с одноклассниками. Согласно этим ответам можно заключить, что психологический микроклимат в классе не обеспечивает учащимся должного душевного равновесия. Что же касается тревоги за успеваемость, то это тоже было выражением общей неудовлетворенности опрошенных своей персоной. Выходит, что здоровыми могли назвать себя не больше 50 % четвероклассников, привлеченных к эксперименту. Еще меньший процент был получен после анализа анкет учащихся девятых классов. Только 28 % опрошенных подтвердили, что заботятся о своем здоровье и владеют способами здоровьесбережения. Вместе с тем девятиклассники выражали готовность к здоровому образу жизни и – что показательно – осознавали в этом роль наставников-воспитателей. 78 % опрошенных девятиклассников признали, что были бы рады, если бы кто-то помогал им укреплять здоровье. Такие данные говорили о низкой средовой детерминации здоровьесбережения в экспериментальных школах, о несформированности его концепции, особенно в плане взаимодействия педагогов и учащихся. В целом, получалось, что результаты ранее проведенной экспериментальной оценки образовательной среды школ были весьма объективны, поскольку подтверждались результатами анкетирования учащихся.

На основании всех данных констатирующего эксперимента мы пришли к следующим выводам:

1. Оценка средовой детерминации здоровьесбережения показала, что основной причиной ее несформированности является отсутствие долгосрочных образовательных концепций и неразработанность локальных программ здоровьесбережения. Имеющиеся в школах программы обучения и воспитания, связанные с ценностями здорового образа жизни, носят бессистемный характер и не имеют должного научного обоснования.

2. Слабым потенциалом здоровьесбережения обладают организационно-управленческие структуры школ. Основная ответственность за формирование у школьников навыков здоровьесбережения возлагается на завуча по внеклассной работе. В школах нет педагогов-валеологов и отсутствуют управленческие единицы, ответственные за координацию деятельности медиков и педагогов как субъектов здоровьесберегающей среды.

3. Весьма недостаточной является готовность педагогов к реализации здоровьесберегающих педагогических технологий. Не более 30 % из числа педагогов, задействованных в эксперименте, продемонстрировали свою осведомленность в методологии здоровьесбережения, в методах и принципах здоровьесберегающей педагогики. Самооценка рациональности урока по предложенным нами параметрам также невысока.

4. Отражением неэффективного использования средовой детерминации здоровьесбережения в экспериментальных школах стали результаты анкетирования учащихся. Согласно этим результатам потребности школьников в здоровом образе жизни не получают желаемого отклика со стороны учителей; учащиеся высказали недовольство педагогическим обеспечением здоровьесберегающего досуга на базе школ.

Резюме. В заключение отметим, что технологическая сторона педагогики здоровьесбережения открыта для дальнейшего освоения и апробации. Мы ничуть не претендуем на завершенность предложенного понимания коммуникативно-технологического компонента здоровьесберегающей среды, однако должны подчеркнуть, что именно благодаря этому пониманию нам удалось изменить в лучшую сторону образ жизни учащихся в школе № 6. г. Усинска и помочь сохранить им свое здоровье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Митяева, А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии : учебное пособие для студентов высших учеб. заведений / А. М. Митяева. – М. : Академия, 2008. – 192 с.
2. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2006. – 320 с.
3. Уланова, С. А. Особенности организации здоровьесбережения в образовательных учреждениях северных регионов России: гигиенические проблемы и пути их решения. Опыт Республики Коми / С. А. Уланова, Э. В. Качмарчик, В. Р. Кучма. – Сыктывкар : Коми республиканский институт развития образования и переподготовки кадров, 2010. – 212 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Айыжы Елена Валерьевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории и археологии Тувинского государственного университета, г. Кызыл

Ajzyhy, Elena Valeryevna – Candidate of History, Associate Professor, Department of General History and Archeology, Tuva State University, Kyzyl

Алова Наталья Николаевна – аспирант кафедры технологии и предпринимательства Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя

Alova, Natalya Nikolaevna – Post-graduate Student, Department of Technology and Business, Shuya Branch of the Ivanov State University, Shuya

Алтынкович Елена Евгеньевна – аспирант кафедры философии и методологии науки Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Altynkovich, Elena Evgenyevna – Post-graduate Student, Department of Philosophy and Methodology of Science, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Альтишулер Юрий Борисович – кандидат педагогических наук, доцент, докторант Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя

Altshuler, Yury Borisovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Doctoral Candidate, Shuya Branch of the Ivanov State University, Shuya

Благушина Лариса Федоровна – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Blagushina, Larisa Fedorovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Бурцев Владимир Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент, научный сотрудник кафедры спортивных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Burtsev, Vladimir Anatolyevich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Research Associate, Department of Sports Disciplines, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Варламова Марина Владиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования и домоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Varlamova, Marina Vladislavovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Preschool Education and Housekeeping, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Волошина Дарья Олеговна – аспирант кафедры возрастной, педагогической и специальной психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Voloshina, Darya Olegovna – Post-graduate Student, Department of Age, Pedagogical and Special Psychology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Гунина Елена Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Gunina, Elena Vasilyevna – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Дорошук Елена Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и практики электронных средств массовой информации Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань

Doroshchuk, Elena Sergeevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Theory and Practice of Electronic Mass Media, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

Драндров Герольд Леонидович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой спортивных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Drandrov, Gerold Leonidovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Sports Disciplines, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Дулина Галина Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и клинической психологии Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Dulina, Galina Sergeevna – Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Social and Clinical Psychology, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Дыбина Ольга Витальевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Дошкольная педагогика и психология» Тольяттинского государственного университета, г. Тольятти

Dybina, Olga Vitalyevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Preschool Pedagogics and Psychology, Togliatti State University, Togliatti

Еремеев Руслан Владимирович – аспирант кафедры философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Eremeev, Ruslan Vladimirovich – Post-graduate Student, Department of Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Захарова Анна Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и клинической психологии Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Zakharova, Ana Nikolaevna – Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Social and Clinical Psychology, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Зуева Марина Александровна – аспирант кафедры отечественной истории Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Zueva, Marina Aleksandrovna – Post-graduate Student, Department of National History, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Ильин Иван Егорович – кандидат философских наук, докторант кафедры отечественной и региональной истории Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ilyin, Ivan Egorovich – Candidate of Philosophy, Associate Professor, Doctoral Candidate, Department of Native and Regional History, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Квитко Ольга Павловна – аспирант кафедры экономической и социальной географии Московского государственного педагогического университета, г. Москва

Kvitko, Olga Pavlovna – Post-graduate Student, Department of Economic and Social Geography, Moscow State Pedagogical University, Moscow

Корнев Александр Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и спорта Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя

Kornev, Aleksandr Vladimirovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Physical Education and Sports, Shuya Branch of the Ivanov State University, Shuya

Костина Анастасия Вячеславовна – аспирант кафедры теории и методики дошкольного образования и домоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kostina, Anastasia Vyacheslavovna – Post-graduate Student, Department of Theory and Methods of Preschool Education and Housekeeping, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Кудяшев Марат Наильевич – аспирант кафедры теории и методики физического воспитания, спорта, тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры Набережночелнинского филиала Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма, г. Набережные Челны

Kudyashov, Marat Nailievich – Post-graduate Student, Department of Theory and Methods of Physical Education, Sports, Training, Health-improving and Adaptive Physical Culture, Naberezhnye Chelny Branch of the Volga Region State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism, Naberezhnye Chelny

Кулькова Лариса Калистратовна – аспирант кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kulkova, Larisa Kalistratovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Максимова Ольга Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры социально-гуманитарных наук Чебоксарского института экономики и менеджмента (филиала) Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, г. Чебоксары

Maksimova, Olga Grigoryevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Social Sciences and Humanities, Cheboksary Institute of Economy and Management (Branch), Saint Petersburg State Polytechnic University, Cheboksary

Махов Александр Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры здоровьесберегающих технологий и адаптивной физической культуры Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя

Makhov, Aleksandr Sergeevich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Health-saving Technologies and Adaptive Physical Culture, Shuya Branch of the Ivanov State University, Shuya

Медведева Марина Сергеевна – аспирант кафедры технологии и предпринимательства Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя

Medvedeva, Marina Sergeevna – Post-graduate Student, Department of Technology and Business, Shuya Branch of the Ivanov State University, Shuya

Милица Светлана Владимировна – аспирант кафедры педагогики и яковлевоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Militsa, Svetlana Vladimirovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Николаева Александра Николаевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Nikolaeva, Aleksandra Nikolaevna – Doctor of Economics, Associate Professor, Department of Management, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Пахмутова Марина Анатольевна – аспирант кафедры психологии и педагогики личностного и профессионального развития Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург

Pakhmutova, Marina Anatolyevna – Post-graduate Student, Department of Psychology and Pedagogy of Personal and Professional Development, St. Petersburg State University, St. Petersburg

Петрова Галина Дмитриевна – доктор философских наук, профессор кафедры менеджмента Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Petrova, Galina Dmitrievna – Doctor of Philosophy, Professor, Department of Management, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Петрова Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной работе Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Petrova, Tatyana Nikolaevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Pro-rector for Research and Innovation, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Правдов Дмитрий Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и спорта Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя

Pravdov, Dmitry Mikhaylovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Physical Education and Sports, Shuya Branch of the Ivanov State University, Shuya

Рыбаков Андрей Витальевич – аспирант кафедры педагогики и методики начального образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Rybakov, Andrey Vitalyevich – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Methods of Primary Education, Mari State University, Yoshkar-Ola

Симень Владимир Петрович – кандидат педагогических наук, доцент, научный сотрудник кафедры физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Simen, Vladimir Petrovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Scientific Associate of the Department of Physical Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Студенцов Олег Ростиславович – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературного редактирования и стилистики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Studentsov, Oleg Rostislavovich – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Literary Editing, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Теплая Наила Алигасановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики Северо-Восточного государственного университета, докторант Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя

Teplaya, Naila Aligasanovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Informatics, Northeastern State University, Doctoral Candidate, Shuya Branch of the Ivanov State University, Shuya

Тимофеева Ольга Александровна – аспирант кафедры педагогики и яковлевоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Timofeeva, Olga Aleksandrovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Уланова Светлана Андреевна – кандидат биологических наук, директор Республиканского центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции, г. Сыктывкар

Ulanova, Svetlana Andreevna – Candidate of Biology, Director of the Republic Centre for Psychological and Pedagogical Rehabilitation and Correction, Syktyvkar

Фан Чунг Киен – аспирант кафедры географии и методики обучения Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя

Phan Chung Kien – Post-graduate Student, Department of Geography and Methods of Teaching, Shuya Branch of the Ivanov State University, Shuya

Харитонова Фаина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kharitonova, Faina Petrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Pedagogics and Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Чельшев Николай Николаевич – аспирант кафедры теории и методики физической культуры и спорта Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя

Chelyshev, Nikolay Nikolaevich – Post-graduate Student, Department of Theory and Methods of Physical Education and Sports, Shuya Branch of the Ivanov State University, Shuya

Червова Альбина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по инновационному развитию и международной деятельности Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя

Chervova, Albina Aleksandrovna – Doctor of Pedagogics, Professor, Pro-rector for Innovative Development and International Affairs, Shuya Branch of the Ivanov State University, Shuya

Шарафуллина Жанна Валерьевна – аспирант кафедры педагогики Коми государственного педагогического института, заместитель директора Республиканского центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции, г. Сыктывкар

Sharafullina, Janna Valeryevna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics, Komi State Pedagogical Institute, Deputy Director of the Republic Centre for Psychological and Pedagogical Rehabilitation and Correction, Syktyvkar

Яковлев Анатолий Егорович – доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой региональной экономики и предпринимательства Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Yakovlev, Anatoly Egorovich – Doctor of Economics, Professor, Head of the Department of Regional Economics and Entrepreneurship, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

«Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (решение Президиума ВАК Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6).

В издании предусматривается размещение статей по актуальным проблемам **естественных, технических и гуманитарных наук**, содержащих новые научные результаты, ранее не опубликованных и не представленных к публикации в других изданиях. Не публикуются крупные статьи, механически разделенные на ряд отдельных сообщений; статьи с описанием результатов незаконченных исследований без определенных выводов; работы описательного характера.

Ежегодно будут выходить 4 номера Вестника.

В одном номере возможно опубликование, как правило, не более 2 статей одного автора.

Публикация статей аспирантов осуществляется бесплатно.

Все представленные в редакцию статьи проходят обязательное рецензирование. На основании рецензирования редакционная коллегия принимает решение о включении статьи в тот или иной номер. Редколлегия не гарантирует публикацию всех представленных материалов, оставляет за собой право отклонять статьи, не соответствующие установленным требованиям. Авторам присланные материалы не возвращаются.

Статья должна иметь:

- а) индекс универсальной десятичной классификации (УДК).
- б) название работы на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами);
- в) инициалы и фамилии авторов на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами) – количество соавторов в статье может быть не более 4;
- г) полное название учреждения и города (курсивом), где выполнена работа;
- д) четкую аннотацию на русском и английском языках (400–500 знаков) отдельными абзацами;
- е) ключевые слова на русском и английском языках (не более 7);
- ё) основной текст, включающий следующие подразделы:
 - актуальность исследуемой проблемы;
 - материал и методика исследований;

- результаты исследований и их обсуждение;
- резюме;
- литература.

В конце статьи должны быть указаны сведения об авторах на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность (аспиранты, обучающиеся на бюджетной основе, представляют справку с места учёбы); адрес с почтовым индексом, контактный телефон, e-mail; рабочий адрес и e-mail. Авторы должны собственноручно поставить подпись, которая означает их согласие на передачу прав на издание и распространение содержащейся в статье информации редакции Вестника. Этим автор также гарантирует, что статья оригинальная, ни содержание, ни рисунки к ней не были ранее опубликованы в других изданиях. Поступление статьи в редакцию означает полное согласие автора с правилами Вестника.

К статье должны быть приложены экспертное заключение о возможности опубликования ее в открытой печати из организации, представляющей статью к публикации, и рецензия.

В редакцию Вестника статьи направляются в двух форматах: в печатном и электронном (на компакт-диске) вариантах. Электронный вариант должен точно соответствовать печатному.

При оформлении статьи необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Объем статьи должен быть не менее 0,25 п.л. (4 стр.) и не более 0,5 п.л. (8 стр. компьютерного исполнения).
2. Статья должна быть напечатана на одной стороне листа формата А4 с полями: справа, слева и сверху 3 см, снизу 6 см.
3. Размер шрифта – 11. Абзацный отступ – 1 см (5 знаков). Интервал – одинарный. Текст статьи набирается в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *.doc или *.rtf шрифтом Times New Roman с выравниванием по ширине и автоматическим переносом слов. При использовании дополнительных шрифтов они должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке.
4. Таблицы должны содержать только экспериментальные данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы исследований. Каждая таблица должна иметь заголовок, быть обязательно пронумерована и упомянута в тексте. Кегль текста в таблицах – 9 пт.
5. Количество иллюстраций не должно превышать 4, данные рисунков не должны повторять материалы таблиц. Рисунки должны быть четкими, легко воспроизводимыми, быть обязательно пронумерованы, упомянуты в тексте и иметь подрисовочные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Кегль текста в схемах и подрисовочной подписи – 9 пт.
6. Формулы и буквенные обозначения по тексту должны быть набраны в среде редактора формул Microsoft Equation 3.0. Шрифт для греческих букв – Symbol, для всех остальных – Times New Roman, основной размер – 11, крупный индекс – 7, мелкий – 5. В математических и химических формулах следует избегать громоздких обозначений. Формулы располагаются по центру страницы, в случае необходимости нумеруются.

7. Сокращение слов, имен, названий, кроме общепринятых сокращений мер, физических и математических величин и терминов, допускается только с первоначальным указанием полного названия.

8. Цитируемая в статье литература (не более 15 источников) приводится в виде алфавитного списка по действующему ГОСТу (ГОСТ 7.1-2003) шрифтом 9. Не допускаются ссылки на тезисы конференций и на неопубликованные работы. Ссылки в тексте даются в квадратных скобках с указанием номера из списка литературы и страницы, откуда приводится цитата.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются.

Адрес редакции: 428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38, каб. 205а, редакция журнала «Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева»

Тел.: (8352) 62-08-71

Электронная почта: redak_vestnik@chgpu.edu.ru

Электронный адрес: <http://vestnik.chgpu.edu.ru>

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК [378.016:811.161.1'271]:004

Формирование коммуникативной компетентности у студентов-билингвов

Forming communicative competence of bilingual students

О. М. Лукичева

O. M. Lukicheva

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары

Аннотация. Установлено, что эффективность формирования коммуникативной компетентности у студентов-билингвов в процессе обучения русскому языку и культуре речи обеспечивается созданием определенных педагогических условий.

Abstract. It's determined that the effectiveness of forming communicative competence of bilingual students in the process of teaching the Russian language and standard of speech is ensured by certain educational conditions.

Ключевые слова: культура речи, коммуникативная компетентность, блочно-модульная система обучения, лингводидактическая компьютерная программа.

Keywords: *standard of speech, communicative competence, block-module system of education, linguo-didactic computer program.*

Актуальность исследуемой проблемы. Инновационные процессы, происходящие в социально-экономической жизни общества, предъявляют новые требования к уровню образованности и компетентности современного учителя. Выпускник педагогического вуза, которому предстоит работать в школе нынешнего тысячелетия, должен обладать определенными коммуникативно-речевыми навыками. ...

Материал и методика исследований. Диагностическое исследование проводилось на базе факультетов Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева: физической культуры, исторического, художественно-графического, естествознания и дизайна среды.

В процессе исследований был использован комплекс теоретических методов (анализ научно-методической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, материалов по компьютеризации образования; изучение государственных образовательных стандартов, рабочих программ, учебных пособий, методических материалов по русскому языку и культуре речи), эмпирических (наблюдение, анкетирование, тестирование, констатирующий и формирующий эксперименты) и методов математической статистики (количественная и качественная обработка результатов). ...

Результаты исследований и их обсуждение. Многие ученые сходятся во мнении, что основополагающей частью современных образовательных систем является компетентностный подход. В понятиях «компетенция» и «компетентность» определяющим является опыт деятельности личности, ее активная позиция, готовность к целеполаганию и осуществлению профессиональной деятельности «со знанием дела». ...

Резюме. Высокий уровень сформированности коммуникативной компетентности в двуязычной среде достигается при соблюдении следующих педагогических условий: усиление мотивации преподавателя к использованию инновационных подходов в обучении дисциплине «Русский язык и культура речи»; ...

ЛИТЕРАТУРА

1. *Анисимов, Г. А.* Речевое развитие билингвальной личности в свете компетентностного подхода в филологическом образовании / Г. А. Анисимов // Вестник Чуваш. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева. – 2009. – № 3–4. – С. 174–177.
2. *Анисимов, Г. А.* Русский язык в чувашской школе: проблемы, поиски, опыт / Г. А. Анисимов. – Чебоксары : Чув. кн. изд-во, 1990. – 175 с.
3. *Головин, Б. Н.* Основы культуры речи : учеб. для вузов по спец. «Русский язык и литература» / Б. Н. Головин. – М. : Высш. шк., 1988. – 320 с.
4. *Зайнутдинова, Л. Х.* Создание и применение электронных учебников / Л. Х. Зайнутдинова. – Режим доступа: <http://www.ido.edu.ru/open/ikt/chrest9.htm>.

АВТОР:

Лукичева Ольга Михайловна – аспирант кафедры русского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

AUTHOR:

Lukicheva, Olga Mikhailovna – Post-graduate Student, Department of the Russian Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Айыжы Е. В.</i>	Тувинцы Монголии (к историографии вопроса)	3
<i>Алова Н. Н.</i>	Педагогическая культура: функциональный анализ	9
<i>Алтынкович Е. Е., Петрова Г. Д.</i>	Проблема духовности в контексте параметров социального способа существования	14
<i>Алтишулер Ю. Б., Червова А. А.</i>	К вопросу об изучении темы «Свойства электромагнитных волн» в старших классах средней школы	19
<i>Благушина Л. Ф.</i>	Сущность, содержание и условия развития личностного по- тенциала студентов технического колледжа в учебно- воспитательном процессе	24
<i>Варламова М. В., Петрова Т. Н.</i>	Теоретическое обоснование биографического феномена эт- нопедагогики	31
<i>Гунина Е. В., Волошина Д. О.</i>	Изучение мотивации учения у студентов педагогического и непедагогического направления, обучающихся в педагогиче- ском вузе	39
<i>Дорощук Е. С.</i>	Система обеспечения профессиональной мобильности бу- дущего журналиста: научное осмысление проблемы	44
<i>Драндров Г. Л., Бурцев В. А., Кудяшев М. Н.</i>	Формирование мотивации к занятиям физической культурой у взрослого населения	51
<i>Дулина Г. С.</i>	Роль православной традиции в духовном становлении че- ловека	58
<i>Дулина Г. С., Захарова А. Н.</i>	Ценностные приоритеты студенческой молодежи в условиях становления гражданского общества	63
<i>Дыбина О. В.</i>	Формирование у детей умения решать интеллектуальные задачи	68
<i>Еремеев Р. В.</i>	Социальная защита как основной фактор развития социаль- ной политики	76

<i>Зуева М. А.</i>	Создание и деятельность Комиссии народных училищ при Екатерине II	83
<i>Ильин И. Е.</i>	Трудовой потенциал современного села Чувашской Республики: состояние и перспективы	90
<i>Квитко О. П.</i>	Пространственно-временной подход к оценке трудового потенциала	94
<i>Корнев А. В.</i>	Современное состояние гольфа в России	101
<i>Костина А. В.</i>	К вопросу о готовности студентов вуза к тьюторскому сопровождению детей дошкольного возраста	107
<i>Кулькова Л. К.</i>	Социально-психологические особенности военнослужащих, уволенных с военной службы	111
<i>Максимова О. Г., Милица С. В.</i>	Профессиональная подготовка курсантов вузов МВД РФ на основе субъектно-деятельностного подхода в условиях дополнительного образования	115
<i>Махов А. С.</i>	Психолого-педагогические особенности мотивации к занятиям спортом у лиц с нарушением зрения	120
<i>Медведева М. С.</i>	Моделирование процесса подготовки будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения	125
<i>Николаева А. Н., Яковлев А. Е.</i>	Венчурный капитал как фактор модернизации экономики	132
<i>Пахмутова М. А.</i>	Специфика личностной самоорганизации студентов, включенных в исследовательскую деятельность	137
<i>Петрова Г. Д.</i>	Проблемы формирования сетевой модели управления малым бизнесом в регионе	145
<i>Правдов Д. М.</i>	Формирование у студентов педагогического вуза инновационных компетенций организации двигательноразвивающей деятельности детей	149
<i>Рыбаков А. В.</i>	Патриотическое воспитание школьников на основе культурных традиций народов полиэтнического региона	153
<i>Симень В. П.</i>	К проблеме совершенствования теории и практики гиревого спорта	157
<i>Студенцов О. Р.</i>	Имена существительные, образованные аффиксом -çă(-çě), в чувашских православных текстах конца XIX – начала XX в.	164

<i>Теплая Н. А., Червова А. А.</i>	Сущность и особенности концепции формирования информационной культуры в многоуровневой системе технического вуза	168
<i>Тимофеева О. А., Максимова О. Г.</i>	Проблема подготовки научно-педагогических кадров для высшей школы в условиях модернизации образования	173
<i>Фан Чунг Киен</i>	Проблемы развития среднего профессионального образования в России и Вьетнаме: сравнительный аспект	180
<i>Харитонова Ф. П.</i>	Концепция формирования этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве	185
<i>Челышев Н. Н.</i>	Физическая подготовка юных борцов на поясах с использованием упражнений в замкнутой биокинематической цепи рук	191
<i>Шарафуллина Ж. В., Уланова С. А.</i>	Технологические аспекты здоровьесберегающей деятельности в школах Крайнего Севера	197
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ		204
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		212

CONTENT

<i>Ajyzhy E. V.</i>	Tuvinians in Mongolia (on the historiography of the issue)	3
<i>Alova N. N.</i>	Teaching culture: functional analysis	9
<i>Altynkovich E. E., Petrova G. D.</i>	Problem of spirituality in the context of parameters of social way of existence	14
<i>Altshuler Y. B., Chervova A. A.</i>	On the issue of studying the topic «Properties of electromagnetic waves» in senior school	19
<i>Blagushina L. F.</i>	Essence, content and conditions for developing personal potential of technical college students in educational process	24
<i>Varlamova M. V., Petrova T. N.</i>	Theoretical substantiation of biographical phenomenon of ethno- pedagogics	31
<i>Gunina E. V., Voloshyna D. O.</i>	Incentives to studying at pedagogical and non-pedagogical students in pedagogical institutions of higher education	39
<i>Doroshchuk E. S.</i>	Future journalist's vocational mobility supporting system: scientifi- c comprehension of the problem	44
<i>Drandrov G. L., Burtsev V. A., Kudyashov M. N.</i>	Forming motivation for physical training at adult population	51
<i>Dulina G. S.</i>	Orthodox tradition and its role in spiritual development of human	58
<i>Dulina G. S., Zakharova A. N.</i>	Value priorities of student youth in conditions of development of civil society	63
<i>Dybina O. V.</i>	Development of intellectual skills at children.....	68
<i>Eremeev R. V.</i>	Social protection as a major factor in development of social policy	76
<i>Zueva M. A.</i>	Establishment and activity of the Commission for public schools under Catherine II	83

<i>Ilyin I. E.</i>	Labour potential of modern rural areas of the Chuvash Republic: state and perspectives	90
<i>Kvitko O. P.</i>	Space-time approach to estimation of labor potential	94
<i>Kornev A. V.</i>	Current state of goalball in Russia	101
<i>Kostina A. V.</i>	On the issue of readiness of university students for tutor support of preschool children	107
<i>Kulkova L. K.</i>	Social and psychological peculiarities of out-of-service military population	111
<i>Maksimova O. G., Militsa S. V.</i>	Professional training of cadets of Institutes of Higher Education of Russian Ministry of the Interior on the basis of subject-oriented approach in the context of additional education	115
<i>Makhov A. S.</i>	Psychological and pedagogical peculiarities of motivation of people with visual disturbances for going in for sports	120
<i>Medvedeva M. S.</i>	Modeling the process of training of future teachers for working in terms of mixed education	125
<i>Nikolaeva A. N., Yakovlev A. E.</i>	Venture capital as modernization factor of economy	132
<i>Pakhmutova M. A.</i>	Specificity of self-organization of students involved in research activity	137
<i>Petrova G. D.</i>	Issues of development of network model for managing small business in the region	145
<i>Pravdov D. M.</i>	Forming innovative capacities of organization of children's motor and cognitive activity at students of pedagogical institute	149
<i>Rybakov A. V.</i>	Students' patriotic education based on cultural traditions of peoples living in multi-ethnic region	153
<i>Simen V. P.</i>	To the problem of perfection of theory and practice of kettlebell lifting	157
<i>Studentsov O. R.</i>	Nouns formed by -çă(-çě) affix in Chuvash orthodox texts of the end of XIX – the beginning of XX centuries	164
<i>Teplaya N. A., Chervova A. A.</i>	Essence and peculiarities of concept of information culture formation in multilevel system of technical institute	168
<i>Timofeeva O. A., Maximova O. G.</i>	Problem of training scientific and teaching staff for universities in conditions of modernization of education	173

<i>Phan Chung Kien</i>	Problems of development of secondary professional education in Russia and Vietnam: comparative aspect	180
<i>Kharitonova F. P.</i>	Concept of formation of ethnopedagogical competence of teachers in multicultural educational environment	185
<i>Chelyshev N. N.</i>	Physical training of young fighters on belts doing exercises in a closed bio-kinematic chain of hands	191
<i>Sharafullina J. V., Ulanova S. A.</i>	Technological aspects of health saving activity at schools of the Far North	197
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS		206
INFORMATION FOR THE AUTHORS		213

**ВЕСТНИК ЧУВАШСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И. Я. ЯКОВЛЕВА**

2013. № 1 (77). Ч. 2

Редакторы	Е. Н. Засецкова В. Ю. Лашманова Н. А. Осипова А. А. Сосаева Л. А. Судленкова Л. Н. Улюкова
-----------	---

Компьютерная верстка, макет А. П. Кошкиной

Подписано в печать 29.03.2013. Формат 70х100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. 27,6. Тираж 300 экз. Заказ № 1198.

Отпечатано в отделе полиграфии
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38