

ББК 95.4
Ч-823

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

2011. № 1 (69). Ч. 2

Серия «Гуманитарные и педагогические науки»

Учредитель

ГОУ 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 Г. Н. Григорьев

Заместитель главного редактора А. А. Шуканов

Ответственный секретарь И. А. Федянина

Редакционная коллегия:

Абашева Д. В., Андреев В. И., Анисимов Г. А., Арсентьев Н. М., Баранова Э. А., Беловолов В. А.,
Бондырева С. К., Габдреев Р. В., Григорьев В. С., Данилов И. П., Драндров Г. Л., Дулат-Алеев В. Р.,
Зайнуллин М. В., Карпов И. П., Козлов О. А., Кондратьев М. Г., Кузнецова Л. В., Кузьмина Г. П.,
Лавина Т. А., Максимов В. Г., Медведев Л. Г., Медведева И. А., Метин П. Н., Миннегулов Х. Ю.,
Немыкина И. Н., Павлов И. В., Петренко Н. И., Петрова Т. Н., Резник Ю. М., Рязанцева И. М., Са-
лагаев А. Л., Сальников В. А., Сергеев Л. П., Тенюкова Г. Г., Ульяenkova У. В., Федоров В. М.

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>

ГУМАНИТАРНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 75.03(470.343/.344+470.41)«1945/1960»

**ИСТОРИЧЕСКАЯ ЖИВОПИСЬ ЧУВАШИИ, ТАТАРСТАНА, МАРИЙ ЭЛ
В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД (1945–1960 гг.)**

**THE HISTORICAL PAINTING OF CHUVASHIA, TATARSTAN, MARI EL
IN THE POST-WAR PERIOD (1945–1960)**

А. Н. Автономова

A. N. Avtonomova

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

Аннотация. Установлено, что в исторической живописи Чувашии, Татарстана, Марий Эл послевоенного периода (1945–1960 гг.) повысилось реалистическое мастерство, усилилось единство формы и содержания живописных полотен.

Abstract. It has been established that realistic skill improved, unity of the form and the content of pictorial canvases reinforced in the historical painting of Chuvashia, Tatarstan, Mari El in the post-war period (1945–1960).

Ключевые слова: *историческая картина, живопись.*

Keywords: *historical picture, painting.*

Актуальность исследуемой проблемы. Исторический жанр в живописи является одним из крупных, довольно сложных и объемных по содержанию. Он помогает зрителю ярче понять и осмыслить историю родного народа. На протяжении всего XX столетия интерес живописцев к истории имел разнообразную динамику. Поэтому на сегодняшний день исследование проблемы развития исторической живописи в искусствоведении остается важным. По заявленной теме впервые выдвигается проблема комплексного изучения исторического жанра в станковой живописи трех республик – Чувашии, Татарстана, Марий Эл.

Актуальность исследуемой проблемы определяется и тем, что специальных научных исследований, целиком посвященных данному вопросу, почти не имеется. Он лишь частично затрагивался А. Г. Григорьевым, Н. А. Ургалкиной, А. А. Трофимовым (Чувашия), С. М. Червонной, Р. Р. Султановой, Д. К. Валеевой (Татарстан), Б. Ф. Товаровым-Кошкиным, Г. И. Прокушевым, В. Г. Кудрявцевым (Марий Эл), чьи труды представляют для нас несомненную ценность.

Материал и методика исследований. Основным материалом для исследования послужили живописные полотна чувашских, татарских и марийских мастеров, представляющие немалый пласт для изучения особенностей развития исторического жанра.

Методология исследования обусловлена характером темы и спецификой поставленных задач, требующих комплексного подхода. В таком подходе предполагается обобщение и синтез как научных исследований, так и литературных источников. В работе используются методы искусствоведческих исследований, направленные на анализ оригинальных произведений живописи в музейных собраниях для выявления изменений, произошедших в исторической живописи рассматриваемых регионов в послевоенный период.

Результаты исследований и их обсуждение. Огромный вклад в развитие исторической картины внесли художники рассматриваемых республик разных поколений: и те, кто продолжал работу, начатую в предвоенные и военные годы, и вернувшиеся с войны фронтовики, активно включившиеся в творческую работу с первых послевоенных лет, и молодые художники. Каждый из них разрабатывал свой круг тем и вдохновлялся яркими событиями исторического прошлого родного народа.

Немало произведений посвятили живописцы трех республик одной из ярких исторических фигур средневековой Руси – Ивану Грозному. Множество исторических событий связано с этим звучным именем. Ярким примером служит тот факт, что чувашаи добровольно вошли в состав Русского государства. Своеобразная трактовка этого знаменательного события нашла отражение в работе Н. К. Сверчкова «Встреча Ивана Грозного с чувашским отрядом» (1946). В нем воскрешаются страницы истории 1550-х годов, связанных с походом И. Грозного на Казань. Автору удалось передать теплоту человеческих отношений между царем и представителями чувашского народа – вооруженным отрядом. Дружелюбная обстановка чувствуется и в жестах, и в «открытых» позах фигур. Царь, который отличался неприступностью и гордостью своего характера, подошел к крестьянину-чувашу, доверчиво положил руку ему на плечо и начал вести спокойную беседу. Особое внимание привлекают в работе пастозно написанные облака. Энергичные легкие мазки зеленовато-голубых, розоватых оттенков не только выделяют главных героев, но и передают живость их общения. Несмотря на некоторую эскизность полотна, Н. К. Сверчкову удалось передать в образах представителей чувашского народа помощников Ивана Грозного в великом деле объединения Русского государства.

По-иному представлен образ рассматриваемой исторической личности в марийской живописи. По сохранившемуся в народе преданию, в 1546 году к Великому князю прислали «бить челом горняя черемиса, чтобы государь пожаловал послать рать на Казань, а они воеводами государю служить хотят...» [3, 20]. Это историческое событие легло в основу полотен А. С. Пушкова «Акпарс у И. Грозного» и «Марийские послы у И. Грозного» (1957). Наиболее интересна по композиции и глубине раскрытия темы вторая работа, в которой автор запечатлел встречу марийских послов с Великим князем. На первом плане по одну сторону стола сидит царь, фигура которого изображена в живом и свободном движе-

нии, по другую – в статичных и «зажатых» позах стоят марийцы, робкие и неуверенные. В Грозном А. С. Пушкива, в отличие от образа царя Н. К. Сверчкова, видится своевольный, властный и деспотичный самодержец. В его облике подчеркнута энергия и сила, которая не проявляется в остальных действующих лицах. Картина А. С. Пушкива импонирует своими живописно-пластическими достоинствами. Охристо-золотистый колорит в контрасте с сине-фиолетовыми оттенками создает воздушную среду и ощущение пространства. Широкие плотные густые мазки на скатерти подчеркивают бархатистость, благородность ткани, а ее пурпуровый цвет выступает как символ принадлежности Грозного к царскому роду.

История марийского народа связана также с именем Емельяна Пугачева. Произведение Е. Д. Атлашкиной «Пугачев в Марийском крае» («Пугачев в Кожла Сола», 1956), в соавторстве с которой работали татарские живописцы М. М. Васильева и В. К. Тимофеев, посвящено крестьянской войне 1773–1775 годов. Через образ Е. Пугачева раскрывается смысл исторического события в судьбе жителей Марийского края – присоединение к освободительной борьбе многих народов против существовавшего феодально-крепостнического строя. На первый взгляд, фигуры крестьян трактованы несколько однообразно, но при этом замечаем, что в каждой из них чувствуется свой неповторимый характер и настроение. Один смотрит с недоверием, другой – с юношеским любопытством, некоторые радуются приезду Пугачева, а иные стоят в недоумении. Холодное, сиреневато-голубое небо контрастно с «горячими» рыжеватыми фигурами казаков. Россыпь золотисто-зеленых, охристых оттенков передает сочность и свежесть травы, влажность листьев, слегка освещенных солнцем. Все это составляет яркий живописный строй картины, полный жизни и воздуха.

В творчестве живописцев республик Среднего Поволжья широко представлена историко-революционная тема. Большая работа велась художниками над воссозданием образа В. И. Ленина и страниц его жизни. При этом авторы стремились раскрыть его роль в создании автономных республик.

Цикл работ о В. И. Ленине и семье Ульяновых создает татарский живописец И. Н. Овчинников: «В. И. Ленин слушает музыку» (1947), «В. И. Ленин в гостях у А. М. Горького» (1950), «В. И. Ленин и Н. К. Крупская» (1950), «В. И. Ленин с сестрой Анной Ильиничной в селе Кокушкино» (1951). Несколько работ пишут И. К. Игламов («В. И. Ленин за изучением «Капитала» К. Маркса», 1949; «В. И. Ленин за чтением», 1950) и Н. А. Смирнов («Ссылка В. И. Ульянова-Ленина в Кокушкино», 1949).

Заметное место в чувашском изобразительном искусстве заняла картина С. Т. Теребилова «В. И. Ленин среди крестьян» (1959). В ней показана оживленная беседа В. И. Ленина с народом. Все внимание художник сосредоточил на лицах изображенных фигур. Чувствуется, что слова вождя глубоко западают в душу крестьян, слушающих его внимательно и с большим уважением. Небольшой размер полотна, камерный характер общей психологической трактовки – все это передает атмосферу непринужденной, деловой, серьезной беседы. Преобладание красновато-охристых и темно-коричневых цветов в полотне ярко выражает колорит двадцатых годов – нелегких дней республики.

История объявления автономии в каждой из национальных республик отражается не только в научной и документальной литературе, но и в живописных полотнах мастеров. Об этом свидетельствуют произведения Н. В. Овчинникова (Чувашия), В. М. Козьмина и З. Ф. Лаврентьева (Марий Эл), Х. А. Якупова и Л. А. Фаттахова (Татарстан). Каждый из них по-своему попытался выразить понимание и видение этого знаменательного, поистине торжественного исторического события в жизни родного народа.

К 30-летию образования автономий мастера живописи каждой из названных нами республик создали полотна, интересные по своему художественно-образному строю.

Н. В. Овчинников написал картину «Посланцы чувашского народа в Кремле у В. И. Ленина» (1951). Она была выполнена как дипломная работа под руководством профессора Р. Р. Френца в Ленинградском институте живописи, скульптуры и архитектуры им. И. Е. Репина Академии художеств СССР. В чувашской живописи произведение считается одним из лучших примеров серьезной работы по ленинской теме. В картине изображен момент вручения акта об образовании Чувашской автономии. Автору удалось убедительно передать и торжественность момента при свершении государственного акта, и атмосферу непринужденной беседы руководителей партии и правительства с группой представителей из Чувашии. Художник проявил незаурядное мастерство в живописной характеристике своих героев, в психологическом раскрытии их переживаний. Выступая на защите дипломной работы, народный художник СССР Б. В. Иогансон говорил: «В этой картине решено одно и самое главное – внутренняя связь, теплота, которая здесь передана, любовное отношение В. И. Ленина к представителям Чувашской Республики. Это самое трудное, что нам так желательно видеть в картинах – выражение человеческих чувств» [2, 56]. Использование большого количества красного, белого, голубого цветов напоминает национальную цветовую палитру и ее гармонию. Позы и лица чувашских представителей выражают чувство собственного достоинства. Приветливость, доброта, мягкость, отзывчивость – все эти качества чувашского народа как бы пронизывают всю живописную ткань работы, наполняя ее воздухом и светом.

Позднее, к 40-летию Чувашской АССР (1960), художник создал новый вариант картины. Хотя образы В. И. Ленина, М. И. Калинина стали яснее, полнее, но, как отмечает А. Г. Григорьев, «картина потеряла ... цельность композиции, стройность художественного мышления автора» [1, 51].

В 1950 году татарским живописцам Х. А. Якупову и Л. А. Фаттахову правительство поручило создать большое полотно «Подписание В. И. Лениным Декрета об образовании Татарской АССР». Подготовительный этюдный материал собирался в Москве, в рабочем кабинете В. И. Ленина в Кремле, где были созданы первые эскизы будущей картины. В образах членов делегации посланцев трудового народа и представителей интеллигенции в Татарии начала 1920-х годов художники создали обобщенные типы представителей рабочего класса и крестьянства. Авторы мастерски решили задачу композиционного строя картины, через который чувствуется теплота взаимоотношений и дружеской взаимосвязи между всеми участниками исторического события. А мягкий и теплый колорит еще более усиливает данные ощущения. Реалистическая точность рисунка и выразительная пластическая лепка фигур свидетельствуют о высоком уровне профессионального мастерства художников.

Свое видение важного исторического события в жизни родного народа отражает В. М. Козьмин в картине «Подписание декрета об организации автономии марийского народа» (1950–1951). Пространство небольшой комнаты, где совершается торжественный акт подписания декрета, благодаря своеобразному построению картины кажется слегка расширенным. Расстановка действующих лиц на полотне напоминает форму эллипса. Свет настольной лампы выхватывает из сумрака интерьера лишь самое главное, с наибольшей силой озаряя лица и фигуры марийских делегатов. В правой части, там, где сидят представители ЦК, свет падает не столь резко. Все внимание присутствующих сконцентрировано на долгожданном событии. Кажется, время остановилось и наступила минута ожидания.

В этих трех рассмотренных произведениях заметна достаточно интересная деталь: художники осознанно отошли от исторической правды, включая в композицию образ И. В. Сталина, который к образованию автономий не имел никакого отношения. Видимо, авторы тем самым пытались подчеркнуть всю важность события, так как в 1920-е годы Сталин занимал пост народного комиссара рабоче-крестьянской инспекции.

В произведениях художников Татарстана образ И. В. Сталина встречается довольно часто: в картинах Г. Д. Мелентьева «Татарская делегация во главе с Вахитовым в Кремле в 1918 году» (1954), Х. А. Якупова «На приеме у Сталина», «Сталин в Туруханской ссылке» (1952) и др. Заметим, что две первые из перечисленных работ перекликаются. Их композиционный строй очень схож между собой. В кабинете у стола собрались представители татарского народа. За столом восседает сам секретарь партии, рядом – его помощник. Все присутствующие вовлечены в беседу. Однако у Х. А. Якупова, на наш взгляд, разговор собеседников чувствуется живее и теплее. Это передается и через детали интерьера: скатерть с мягкими складками, плотный ковер на полу, меховую шубу на коленях сидящего – через его легкую небрежность и теплый зеленовато-охристый колорит. В произведении Г. Д. Мелентьева все строже и холоднее. Полотно выстроено на множестве прямых вертикальных и горизонтальных линий. В интерьере нет лишних деталей. Голубовато-зеленые мазки придают обстановке сдержанность и официальность.

Немало картин создано живописцами Чувашии, Татарстана и Марий Эл о Великой Отечественной войне. Особенно большая роль в раскрытии этой темы принадлежит художникам – ветеранам войны, вернувшимся на родину после Победы. Для них война была их жизнью, незабываемой реальностью. Согласимся с мнением С. М. Червонной, что «военная тема вошла в их живопись раньше, чем она стала темой исторической, – в первые же послевоенные годы» [4, 74]. Очевидный недостаток мастерства и опыта как-то мало смущал, на наш взгляд, художников, смело бравшихся за большие многофигурные композиции.

Характерными произведениями тех лет являются картины «Переход армии Конева через Карпаты» (1948) В. С. Гурина (Чувашия), «Здравствуй, Родина!» (1946) Г. Я. Полякова, «Под огнем советской артиллерии» (1947) М. У. Усманова, «Немцы прошли» (1947) В. А. Родионова, «В рабство» (1947) А. М. Родионова, «Утро 9 мая в татарской деревне» (1947) и «Песня о Родине» (1948) Л. А. Фаттахова, «День Победы 9 мая 1945 года в Казани» (1946) Н. М. Сокольского (Татарстан).

Из произведений батального жанра живописи тех лет особо отметим работу чувашского художника Н. В. Овчинникова. Его произведение «К. Е. Ворошилов на Ленинградском фронте в 1941 г.» (1947), созданное в период обучения в Институте живописи, скульптуры и архитектуры им. И. Е. Репина, получило в свое время высокую оценку и стало основанием для присуждения студенту повышенной стипендии. Сюжет картины связан с прибытием К. Е. Ворошилова на командный пункт танкового батальона в момент обороны Ленинграда. Для сбора материала живописец выезжал на бывшие передовые линии фронта, где окопы были еще целыми. Также с натуры были написаны портреты бывших моряка и пехотинца. В полотне мастерски передан тот боевой дух солдат, который не оставлял их даже в самые трудные и невыносимые моменты жизни. Изрытая земля, обломки деревянных брусьев, залпы военной техники – все напоминает нам о героических подвигах советского народа.

В живописи Татарстана тема Великой Отечественной войны глубоко раскрывается в работах Х. А. Якупова. В 1954 г. на Всесоюзной художественной выставке в Третьяковской галерее была экспонирована его картина «Перед приговором (Татарский поэт-патриот Муса Джалиль в берлинской тюрьме Моабит в 1944 году)» (1954), которая получила положительные отзывы. По композиции работа схожа с полотном Б. В. Иогансона «Допрос коммунистов» (1933), которое в свое время привлекло всеобщее внимание глубиной и идейностью содержания. В обоих произведениях живописцы попытались передать конфликтную ситуацию – столкновение двух миров. Показывая образы врагов и давая резко отрицательную характеристику их моральных качеств, как и старший собрат в искусстве, Х. А. Якупов сумел избежать утрировки и шаржа. «Очень часто художники, решая произведения с участием наших идейных противников или фашистов, идут по пути некоторой карикатурности, гротеска, – вспоминает автор. – Я выбрал новый подход. Допрашивающие Мусу Джалиля фашисты – это сильные, умные люди. Мне показалось это верным решением, ибо он, сумевший противостоять им, при такой трактовке становится выше по своим моральным качествам, по убеждениям, чем допрашивающий его генерал или офицер СС, выполненный карикатурно» [5, 187].

Действительно, именно таким предстает герой в работе Х. А. Якупова. В образе М. Джалиля сочетается множество человеческих характеристик. Он горд, непоколебим и как бы возвышается над врагами. Он – пламенный поэт. И в то же время он – узник камеры смерти, замученный пытками, голодом, но главное – непокоренный борец своей Родины. Выразительны его смуглое широкое лицо, прямая осанка фигуры, спокойный взгляд, ощущение уверенности в своей правоте, бесстрашии и твердости духа.

Нельзя не отметить, что все произведения, созданные на тему Великой Отечественной войны, не только рассказывают нам о тяжелых и суровых днях, но и сохраняют свое воспитательное значение.

Резюме. В изобразительном искусстве Чувашии, Татарстана и Марий Эл послевоенного периода возрастает число мастеров, получивших специальное художественное образование. Особо заметен в названных республиках профессионально-качественный рост живописи, который ярко проявлялся в тематической картине на исторические темы. Выделяются работы, посвященные революционным событиям XX века, гражданской и Великой Отечественной войнам. Многие живописные холсты связаны с воссозданием образа В. И. Ленина, выдающихся исторических личностей народов Среднего Поволжья – легендарных героев, просветителей, деятелей литературы. В исторической картине – самом содержании этого жанра – за послевоенный период произошли заметные изменения. Ее развитие шло как за счет расширения тематики, так и за счет углубления нравственной концепции. В целом, богаче стали композиционные приемы и живописные характеристики персонажей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьев, А. Г. Сто тысяч красок. Популярный очерк современного чувашского изобразительного искусства / А. Г. Григорьев. – Чебоксары : Чувашское кн. изд-во, 1967. – 84 с.
2. Овчинников, Н. В. Миг между прошлым и будущим / Н. В. Овчинников. – Чебоксары : ЧГИГН, 1998. – 128 с.
3. Сообщение Никоновской летописи о прибытии посланцев горных марийцев и чувашей // История марийского народа в документах и материалах. – 1992. – Вып. 1. – С. 20.
4. Червонная, С. М. Искусство советской Татарии / С. М. Червонная. – М. : Изобразительное искусство, 1978. – 295 с.
5. Якупов, Х. А. Легко ли стать художником? / Х. А. Якупов. – Казань : Татарское кн. изд-во, 2004. – 327 с.

УДК 378.035:811

**ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА**

**THE POTENTIAL OF A FOREIGN LANGUAGE AS A SUBJECT
FOR FORMING SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS
OF AN ECONOMIC INSTITUTE**

Т. А. Белова

T. A. Belova

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

Аннотация. Знание иностранного языка является необходимым условием профессиональной компетентности будущего экономиста. Высокий уровень сформированности социокультурной компетенции способствует успешной деловой коммуникации студентов в иноязычной среде. Социокультурная компетенция связывает все составляющие иноязычной коммуникативной компетенции.

Abstract. Knowledge of a foreign language is a requirement for the professional competence of a future economist. High level of socio-cultural competence formation contributes to successful business communication of students in a foreign language environment. Socio-cultural competence connects all components of foreign language communicative competence.

Ключевые слова: *иностраннный язык, иноязычная культура, профессиональная компетентность будущих экономистов, социокультурный подход.*

Keywords: *foreign language, foreign culture, professional competence of future economists, socio-cultural approach.*

Актуальность исследуемой проблемы. Владение иностранным языком в современном мире становится одним из условий профессиональной компетентности будущего специалиста. Без знания иностранного языка сложно рассчитывать на более высокий служебный статус и тем более устроиться на высокооплачиваемую работу.

Процесс овладения иностранным языком способствует формированию важных для будущего специалиста деловых качеств личности и профессиональных умений делового общения.

Для того чтобы чувствовать себя свободно и уверенно, успешно общаться в иноязычной среде, личность должна обладать высоким уровнем сформированности социокультурной компетенции. Социокультурная компетенция способствует успешной адаптации студентов к условиям профессиональной деятельности.

Многие педагоги и методисты полагают, что если элементы родной культуры переносятся в иноязычную среду, то в вербальном и невербальном поведении возникают ошибки, которые не осознаются, но носители языка могут реагировать на них весьма болезненно. Каждый народ имеет свою систему предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем в основе восприятия мира. Система восприятия, мышления, поведения, эмоций одной нации обусловлена этнически и отличается от другой, где особое значение имеют традиции и обычаи, географическое расположение, т. е. сознание личности не совпадает с мировосприятием представителя другого народа.

Для эффективной межкультурной коммуникации у общающихся должна присутствовать культурная грамотность, которая предусматривает «понимание фоновых знаний, ценностных установок, психологической и социальной идентичности, характерных для данной культуры» [3].

Американский культуролог Э. Хирш, автор теории культурной грамотности, в которой главной целью является формирование необходимых навыков и знаний у носителей английского языка для адекватной коммуникации с носителями других языков и культур, полагает, что для успешного владения языком необходимо глубокое знание различных культурных символов соответствующей национальной культуры. Для успешной коммуникации с представителями других культур нужно владеть необходимым культурным минимумом знаний своих партнеров по коммуникации. Однако необходимо иметь в виду, что объем культурной грамотности состоит не только из культурно-специфической информации, но и информации о мире в целом. Культурная грамотность – наиболее подвижный компонент межкультурной компетенции, требующий постоянного пополнения текущей социокультурной информации.

«Компетенция, в свою очередь, не существует вне коммуникации. Именно в конкретных коммуникативных ситуациях выявляется уровень языковой и иных видов компетенции. Коммуникант не осознает своей некомпетентности в тех сферах общения, которые остаются для него закрытыми» [3].

В межкультурной коммуникации гармонично сочетаются различные виды компетенции (языковая, социокультурная, коммуникативная). В зависимости от значения и роли того или иного вида в конкретных ситуациях общения Хирш выделяет разные уровни межкультурной компетенции:

- необходимый для выживания;
- достаточный для вхождения в чужую культуру;
- обеспечивающий полноценное существование в новой культуре – ее «присвоение», позволяющий в полной мере реализовать идентичность языковой личности [6].

Студенты как будущие специалисты столкнутся с необходимостью восприятия новых культурных условий, вступить в контакт с чужой культурой в своей профессиональной деятельности и должны не просто приспособиться, но стать полноценными членами нового общества и культуры, а задача преподавателя – подготовить их к общению с представителями иноязычной культуры, сформировать у них социокультурную компетентность, которая и будет способствовать их адаптации к будущим деловым взаимоотношениям.

Современные социокультурные тенденции особенно четко проявляются в языковом педагогическом образовании, так как именно в процессе изучения иностранного языка наиболее полно отражается взаимодействие и взаимопроникновение различных культур.

Решение современных целей и задач соизучения языка и культуры требует особого подхода к обучению иностранным языкам, который ориентирован на обучение межкультурному иноязычному общению в контексте социально-педагогических доминант педагогики гражданского мира и согласия, аккумулирующей идеи общепланетарного глобализма, гуманизации, культуроведческой социологизации и экологизации целей и содержания обучения иностранным языкам [4].

В. В. Сафонова, разработавшая социокультурный подход к обучению иностранным языкам, полагает, что приоритетное положение здесь приобретает ориентация на обучение в контексте диалога культур, предполагающее создание дидактико-методических условий для сопоставительного гуманистически ориентированного соизучения иноязычной и родной культур при формировании коммуникативных умений межкультурного общения, причем методической доминантой должна быть ориентация на формирование обучаемых как участников диалога культур [4].

Студентам экономического вуза особое внимание нужно обращать на изучение ведения деловых переговоров с иностранцами. Каждую встречу следует подготавливать более тщательно, чем с соотечественниками, поскольку один неверный шаг или движение могут привести к крупной неудаче или конфликту. Знание социокультурных особенностей менталитета народа, его восприятия и культурных традиций поможет им не только найти приятного собеседника, но и заключить взаимовыгодный контракт.

Международная конкуренция и международный характер производства требуют от студентов экономического вуза таких знаний в области управления и организации работы предприятий, которые бы усиливали их конкурентные преимущества. Менеджмент международного предприятия усложняется в результате необходимости учета национальных различий экономического, политического, правового и социокультурного порядка при организации бизнеса. Социокультурные различия могут создавать барьеры и непонимание, но, с другой стороны, они могут стать источником преимуществ.

Действительно, в реальном общении языковые средства не являются единственным инструментом понимания. Не менее важны представление о социокультурной информации, правилах и нормах поведения в иноязычной среде, изучение ценностных ориентаций представителей другой культуры [2].

Причиной значительной заинтересованности в обязательном включении социокультурных знаний в процесс усваивания иностранного языка является тот факт, что результаты одностороннего, только языково-речевого приобретения билингвальных способностей не удовлетворяют потребностям адекватной иноязычной компетенции. Современные социально-экономические и геополитические условия претендуют на более совершенный и более полный уровень овладения иностранными языками. Такого уровня можно достичь путем синхронного осваивания языково-речевой и социокультурной коммуникативных компетенций. «Задачи обучения иностранному языку как средству общения неразрывно сливаются с задачами соизучения общественной и культурной жизни стран и народов изучаемого языка» [5].

Однако проблема формирования социокультурной компетенции студентов экономического вуза при обучении иностранному языку является пока недостаточно разработанной, поэтому она актуальна и представляет интерес для исследования.

Материал и методика исследований. В начале работы на констатирующем этапе эксперимента нами проведен анализ современной педагогической и методической литературы, анализ учебных планов и учебных программ по иностранным языкам. Мы изучили современный педагогический опыт в области лингвистического образования по проблеме формирования социокультурной компетенции студентов экономического вуза в процессе преподавания иностранного языка, проанализировали важнейшие и наиболее популярные среди российских исследователей методические подходы, такие как лингвокультурологический (В. В. Воробьев, В. П. Фурманова), лингвострановедческий (Е. М. Верещагин, Е. М. Костомаров), социокультурный (В. В. Сафонова).

Мы выявили компоненты социокультурной компетенции, которые формируются в процессе взаимосвязанного обучения иностранному языку и соответствующей культуре: **социокультурные знания; модели поведения** в иной культурной среде, т. е. умения использовать усвоенные знания (в области лингвистики, страноведения, лингвострановедения) при решении вербальных и невербальных задач с опорой на социокультурный аспект общения; совокупность **отношений и качеств** поликультурной языковой личности студентов – будущих «медиаторов культур».

Таким образом, мы пришли к выводу, что социокультурная компетенция является первостепенной и системообразующей составляющей в структуре иноязычной коммуникативной компетенции, связывающей воедино все ее компоненты, что прослеживается в формируемых знаниях и умениях, в системе тех отношений и качеств личности, которые развиваются в процессе обучения.

Принимая во внимание данные особенности, можно сказать, что формирование социокультурной компетенции студентов экономического вуза будет наиболее эффективным в процессе обучения иностранному языку. По нашему мнению, самым доступным методом для формирования социокультурной компетенции студентов экономического вуза является совмещение в процессе обучения иностранным языкам элементов культурологии, страноведения с изучаемыми языковыми средствами и использование инновационных методик.

Социокультурный компонент содержания обучения, таким образом, неразрывно связан с целостной системой иноязычных знаний, умений и навыков, обеспечивающей формирование языковой и коммуникативной компетенции как конечной цели овладения иностранным языком. В этом случае, как указывал А. Р. Лурия [1], речевая деятельность необходимо связана с владением всей системой кодов языка (фонематических, лексических, логико-грамматических). Большинство проблем, возникающих при осуществлении иноязычной коммуникативной деятельности на практике, сопоставляется отнюдь не с недостаточным развитием коммуникативного потенциала (к которому часто относят возникновение языкового барьера), а с недостаточным, неполным, дефектным овладением системой иноязычных кодов. Именно поэтому набор критериев для оценки владения иностранными языками обязательно включает в себя главные системные параметры языка и способность к их функциональной реализации в речевой деятельности.

Социокультурный компонент межкультурной компетентности студентов-экономистов включает в себя понимание фоновых знаний, ценностных установок, психологической и социальной идентичности, характерных для культурной среды общения. Социокультурная компетенция студента экономического вуза как участника межкультурной коммуникации предполагает умение извлечь необходимую информацию из раз-

личных культурных и профессиональных источников (книги, фильмы, названия политических явлений, экономические термины и т. д.) и дифференцировать ее с точки зрения значимости для межкультурной коммуникации.

В этот же период было проанализировано состояние проблемы сформированности социокультурной компетенции студентов экономических вузов г. Чебоксары в процессе преподавания иностранного языка, для чего проводились взаимопосещения практических занятий по иностранным языкам, научно-методические семинары, дискуссии и круглые столы по проблеме формирования социокультурной компетенции студентов экономических вузов в процессе преподавания иностранного языка.

В исследовании определены характеристики и показатели уровня сформированности социокультурной компетенции студентов экономического вуза, к которым относятся следующие: знания о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка и родной страны, основные социокультурные умения, отношение к представителям иной культуры, готовность к диалогу культур, проявление мотивации и интереса к чужой культуре.

В работе по изучению социокультурной компетенции студентов экономического вуза нами использовались следующие методы диагностики: лингвострановедческое тестирование, анкетирование, беседа, наблюдение.

Для определения уровня сформированности когнитивного компонента социокультурной компетенции студентов мы проводили письменное тестирование с использованием тестов и лингвострановедческих текстов, задачей которого было выявление исходного уровня социокультурных знаний.

Методика измерения компонентов социокультурной компетенции на занятиях по иностранным языкам включала следующие формы:

- а) письменный тест (объем и содержание словарного запаса);
- б) контрольная работа «Характеристика экономики англоязычной страны (США, Великобритании, Австралии)»;
- в) анкета «Что я знаю о США, Великобритании, Австралии?»;
- г) устный опрос (диалог в ситуациях межкультурной коммуникации);
- д) интервью «Твое отношение к культуре, традициям США, Великобритании, Австралии».

Результаты исследований и их обсуждение. В ходе исследования мы определили четыре уровня сформированности социокультурной компетенции у студентов экономического вуза. Нами было выяснено, что уровень сформированности социокультурной компетенции у студентов довольно низкий, а большинство преподавателей считают, что:

- социокультурная компетенция играет существенную роль в международной коммуникации в контексте современных изменений высшего профессионального образования;
- в ряде экономических вузов необходим специальный курс, нацеленный на усвоение студентами страноведческих и культуроведческих знаний по будущей профессии, ознакомление с нормами общения на изучаемом языке, со спецификой национального менталитета в деловой сфере;
- на современном этапе в теории и практике обучения иностранным языкам в неязыковом вузе прослеживаются противоречия между развитием коммуникативных умений и недостаточным вниманием к формированию познавательной способности обучающихся, направленной на культурно-специфическое восприятие мира с использованием инновационных средств обучения;

- в образовательной среде вуза основное внимание должно быть обращено на стремление студентов самосовершенствоваться, создание педагогических условий, при которых наиболее успешно происходит их личностное саморазвитие, самостановление, самореализация. Повышение мотивации изучения иностранного языка, личностного потенциала каждого студента играет важную роль в формировании социокультурной компетенции;

- повышение квалификации (научно-методические семинары, курсы для преподавателей по проблеме повышения собственного уровня социокультурной компетенции) могло бы способствовать более эффективному формированию социокультурной компетентности студентов неязыковых вузов, снять некоторые трудности при ее формировании.

В результате констатирующего среза нами был определен исходный уровень сформированности социокультурной компетенции студентов экономического факультета ГОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет» в г. Чебоксары, а объектами контроля являлись знания социокультурно окрашенной лексики, стереотипов вербального и невербального поведения, лингвострановедческие знания. Результаты показали, что только 8 % студентов имеют продвинутый уровень; 17 % имеют высокий уровень; 38 % имеют средний уровень; 36,5 % студентов имеют низкий уровень сформированности социокультурных знаний.

Мы провели формирующий эксперимент, который состоял из практического направления (вовлечение студентов в активную социокультурную деятельность лаборатории «Национальные клубы», СНО «Лингва»; формирование базовых социокультурных умений в процессе обучения иностранному языку, непосредственно на практических занятиях; применение приобретенных социокультурных знаний на практике) и теоретического направления (разработка факультативного курса «Страноведение и культуроведение Великобритании, США, Австралии»; самообследование студентов до и после выполнения индивидуальных проектов, рефератов, курсовых работ, докладов, сообщений социокультурной направленности). Проведенная работа показала, что уровень сформированности социокультурной компетентности студентов экономистов вырос: 8,5 % студентов показали продвинутый уровень, 23 % – высокий уровень, 47 % – средний уровень, и только 21 % студентов имели низкий уровень сформированности социокультурных знаний.

Для подтверждения гипотезы об эффективности экспериментального воздействия на студентов с целью формирования социокультурной компетенции, возникшей при обработке и интерпретации результатов наших измерений и связанной с экспериментом, мы использовали критерий t Стьюдента, который составил $t_{кр.}=1,7139$, а $t_{экс.}=6,4$, откуда следует возможность принятия альтернативной гипотезы о достоверных различиях средних арифметических, т. е. делается вывод об эффективности экспериментального воздействия.

Отметим, что при выборе иноязычных материалов для студентов вузов экономического профиля следует учитывать, что они должны:

- соответствовать интересам студентов-экономистов и пробуждать в них мотивацию;
- соответствовать актуальности, потребностям современности, быть разнообразными и значимыми для профессиональной сферы;

- быть ценными для студентов в их настоящей и в будущей жизни;
- заставлять студентов высказывать свое мнение по проблеме и способствовать развитию социокультурной компетентности.

Все вышеперечисленные темы являются основными при изучении иностранного языка, и их усвоение способствует развитию у студентов экономических специальностей представлений о компаративности и контрастности иноязычной и родной социокультуры.

Самыми типичными коммуникативными целями студентов экономического вуза могут быть такие цели: запрос/сообщение/получение необходимой информации, обсуждение вопроса, проведение переговоров, убеждение собеседника, обоснование правильности своей позиции, оценка какого-либо факта, выражение отношения, поддержка/опровержение позиции собеседника, рассказ о событии и т. д.

Резюме. Обобщая полученные данные, мы пришли к выводу, что социокультурная компетенция является целостной системой, включающей в себя ряд структурных компонентов, имеет свою организацию и обладает свойствами единого, не сводимого к свойствам отдельных частей.

Исследование и изучение состояния проблемы формирования социокультурной компетенции студентов экономического вуза при обучении иностранному языку помогло нам скорректировать учебно-воспитательный потенциал дисциплины «Иностранный язык» по подготовке будущих специалистов-экономистов, что послужит гарантией их устойчивой конкурентоспособности на современном рынке.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лурия, А. Р.* Письмо и речь. Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2002. – 347 с.
2. *Персикова, Т. Н.* Межкультурная коммуникация и корпоративная культура / Т. Н. Персикова. – М. : Логос, 2006. – 403 с.
3. *Садохин, А. П.* Теория и практика межкультурной коммуникации : учеб. пособие для вузов / А. П. Садохин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 271 с.
4. *Сафонова, В. В.* Изучение языком международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.
5. *Тер-Минасова, С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 262 с.
6. *Hirsh, E. D.* Cultural Literacy (What Every American Needs to Know) / E. D. Hirsh. – Boston, 1978.

УДК 37.035.461

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ
ОЧНЫХ И ДИСТАНЦИОННЫХ КОНКУРСОВ ПО ШКОЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ**

**TECHNOLOGICAL ASPECTS OF ORGANIZING INTRAMURAL
AND DISTANT CONTESTS IN SCHOOL SUBJECTS**

А. А. Бельчусов

A. A. Belchusov

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

Аннотация. Выделены основные информационно-коммуникационные технологии, используемые при проведении дистанционных конкурсов. Особое внимание уделено проведению дистанционных конкурсов в социальных сетях и с помощью социальных сервисов Web 2.0.

Abstract. Basic information technologies used in distant contests are selected. Special attention is given to organizing of distant contests in social networks and by means of social services Web 2.0.

Ключевые слова: конкурс, олимпиада, дистанционный, технология, школьный, информатика.

Keywords: contest, competition, distance, technology, school, computer science.

Актуальность исследуемой проблемы. Применение информационно-коммуникационных технологий для организации внеурочной деятельности учащихся, в частности, при организации конкурсов, олимпиад, викторин, проектной деятельности, является актуальной проблемой, находящейся на стыке дистанционного образования и организации внеклассной работы учащихся. Благодаря использованию сети Интернет традиционные олимпиады и конкурсы, требовавшие очного участия учащихся, их непосредственного взаимодействия с жюри конкурса и экспертами сменили форму проведения на дистанционную. Резко возросло количество участников, стала более разнообразной их география. В связи с этим важно выявить информационно-коммуникационные технологии, которые обеспечили бы все этапы проведения конкурса в дистанционной форме.

Материал и методика исследований. Материалом исследования служили информационно-коммуникационные технологии, на базе которых организовывались и проводились дистанционные конкурсы по школьным дисциплинам. Анализу также подвергались положения, протоколы награждения, списки участников, обсуждения экспертов, имевшие место в ходе проведения дистанционных конкурсов.

Результаты исследований и их обсуждение. Ранее дистанционные конкурсы проводились в основном с использованием электронной почты и статичного сайта, специально создаваемого для этой цели, на котором размещались положение о конкурсе и другие материалы, не подразумевающие организацию интерактивного взаимодействия [1]. Нами установлено, что в настоящее время широкое распространение получили дистанционные конкурсы по различным предметам школьного курса обучения. Они проводятся с использованием различных информационно-коммуникационных технологий. Используются такие технологии, как Wiki, среда дистанционного обучения Moodle, электронная почта, сетевые сообщества, специально созданные порталы и программные продукты. Технология Wiki представляет собой технологию взаимодействия пользователя с веб-сайтом, предназначенную для коллективной разработки, хранения и структуризации информации, в основном гипертекста. Данную технологию начали применять при проведении дистанционных конкурсов достаточно давно. Как отмечается в [5], при переходе на Wiki-поддержку конкурсной деятельности учителей мы получаем:

- открытость и четкость всего конкурсного процесса;
- возможность задавать публичные вопросы и оперативно получать публичные ответы;
- свободу творчества (возможность полного представления материала с использованием различных сетевых сервисов);
- навык представления материала в определенном стандарте (использование шаблона для представления своих материалов);
- возможность видеть конкурсные работы;
- возможность принимать участие в обсуждении хода конкурса и конкурсных работ;
- знакомство со многими полезными ресурсами и ссылками;
- знакомство с новой для многих конкурсантов технологией Wiki и пошаговое ее освоение.

При этом начальные шаги в использовании Wiki в этом направлении были достаточно робкими, так как не только конкурсанты, но и организаторы имели малый опыт работы в данной технологии и только осваивали данное пространство. Помимо этого для эффективной работы необходимо было не только хорошо владеть технологией, но и увидеть, смоделировать конкурсный процесс через призму данной технологии (определить оптимальное содержание конкурсной Wiki-статьи). И именно поэтому на начальном этапе конкурсы скорее фиксировались на ресурсах с Wiki, чем там проходили, т. е. организаторы вначале только размещали итоги конкурсов, затем стали размещать положения и публиковать конкурсные работы, а затем и обсуждение частично перенеслось на Wiki-ресурсы.

Эффективность использования технологии Wiki подтверждается А. С. Васильевой и С. П. Одеговой в [7]. Они указывают, что при проведении дистанционной обучающей олимпиады по математике (ДООМ) в 2005–2006 учебном году проводилось обсуждение материалов и статей посредством форума. А уже в 2006–2007 учебном году участники олимпиады с большим интересом решали математические задачи в интерактивном режиме. При решении задач олимпиады школьникам было предложено

но использовать возможности Wiki-среды. Сравнивая результаты, полученные посредством форума и Wiki, А. С. Васильева и С. П. Одегова пришли к выводу, что применение технологии Wiki дает больший эффект, а итоговые решения получаются более качественными по содержанию. Применение данного сетевого сервиса показалось ребятам очень интересным и продуктивным, а преподаватели отметили педагогическую ценность полученного документа, поэтому в дальнейшем А. С. Васильева и С. П. Одегова решили распространить использование Wiki-технологий на другие дистанционные проекты.

В некоторых регионах значительная часть дистанционных конкурсов проводится с использованием Wiki-технологий. Так, в Саратовской области кафедрой дошкольного и начального образования ГАОУ ДПО «Саратовский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования» на портале <http://wiki.saripkro.ru/> ежегодно в среднем проводится около 15 дистанционных конкурсов с использованием среды Wiki, которые охватывают историю, информатику, географию, технологию и другие дисциплины.

Все большей популярностью при проведении дистанционных конкурсов пользуется среда дистанционного обучения Moodle, изначально для этого непосредственно не предназначенная. Рассмотрим опыт ее использования не только для проведения дистанционных учебных курсов, но и для организации внеурочной деятельности и проведения олимпиад. Окружным методическим центром Северо-Западного окружного управления департамента образования г. Москвы в среде Moodle (<http://szouo.ru/tcc/>) проводятся дистанционные обучающие олимпиады по биологии, мировой художественной культуре, конкурс компьютерного рисунка, конкурс творческих компьютерных проектов и Web-сайтов, викторина «Из истории науки и техники» и др. Организаторами для школьников составлена подробная инструкция по регистрации в качестве участника дистанционной олимпиады. Среда Moodle технологически позволяет осуществить самозапись на конкурс, отослать конкурсные работы в виде одного или нескольких файлов, провести один из этапов конкурса в форме теста, оценить принятые работы по 100-балльной шкале, качественно добавив к оценке комментариев.

Олимпиады по программированию чаще проводятся на специализированных порталах, которые позволяют в автоматическом режиме пройти регистрацию в качестве участника, получить задания для решения, отправить их на проверку, тут же получить подтверждение об их правильности. Мы в [4] осуществили анализ систем автоматической проверки задач олимпиады по программированию, в ходе которого были выявлены основные технологические модули подобных систем:

- архив задач различной сложности с наборами тестов для проверки и правильными решениями для проведения апелляции;
- модуль проверки решений участников, поддерживающий распространенные языки программирования (Basic, Pascal и C) и формирующий рейтинг участников;
- модуль работы с участниками олимпиады (регистрация, помощь и справка, вопросы жюри, положение о конкурсе, сроки и т. д.).

Одна из старейших технологий взаимодействия в сети Интернет – электронная почта – как единственное средство организации дистанционного конкурса сейчас практически не используется. Сейчас она органично дополняет другие технологии и в основном служит для организации консультаций для участников конкурса и формирова-

ния списков рассылок. Без списков рассылок не обходится ни один конкурс, они используются для рассылки заданий, изменений в порядке проведения и организации конкурса, извещения о результатах и др. Свои списки рассылок ведут центр «Эйдос», конкурс «Инфознайка» и т. д. Часто электронная почта используется для сбора решений задач участников конкурса. Это особенно характерно для случаев, когда число участников невелико и организатор может за приемлемое время обработать всю входящую корреспонденцию. Активно такая форма используется для проектов, проводимых в рамках одной школы. Примером могут служить проекты МОСШ № 18 г. Нижневартовска «Школа безопасности» и «Приказано выжить». Целью проекта «Школа безопасности» было формирование и развитие у детей навыков безопасного поведения на дороге, участниками проекта были 16 команд, сформированных из учеников этой же школы. Проект «Приказано выжить» проводился с целью формирования ключевых компетенций старшеклассников, в нем приняли участие 8 команд. Как видно, в обоих случаях число участников было небольшим.

Социальные сети Campus и Open Class активно предлагают свои сервисы для проведения дистанционных конкурсов. О работе в сети Campus существует подробное руководство [6], в котором указаны действия школьника и учителя:

Если вы – студент или школьник, вы можете:

- получать задания от преподавателя;
- обмениваться учебными материалами с одноклассниками/сокурсниками, иметь доступ к материалам других пользователей ресурса;
- составлять учебное и личное расписание, устанавливая собственные настройки его видимости;
- создавать и вступать в кампусы, общаться со сверстниками/преподавателями;
- подбирать качественное и подходящее вам место учебы и работы;
- участвовать в конкурсах;
- самовыражаться.

Если вы – преподаватель, то в ваших силах:

- проводить дистанционное обучение;
- устраивать учебные проекты;
- популяризировать свою дисциплину, научный и педагогический подход;
- организовывать конкурсы в образовательных целях;
- повышать собственный уровень осведомленности и способствовать росту образованности учащихся в области информационных технологий;
- развивать современный подход в обучении студентов и школьников.

Заметим, что и для учителя, и для ученика предлагается механизм проведения (участия) конкурсов. Для оперативного информирования о проводимых конкурсах существует специальный раздел на сайте, который называется «Конкурсы». Конкурсы в социальной сети Campus проводятся с помощью следующих инструментов [8]: «портфель» – это хранилище файлов; «события» – календарь мероприятий; «посты» – аналог форума, где размещается основная содержательная информация с возможностью ее комментирования, «участники», «фотографии», «анкеты» – интуитивно понятны, «профиль» – возвращает на главную страницу кампуса; «разговоры» – подобны форуму и могут быть инициированы любым участником кампуса (обычно

используются для текущих рабочих обсуждений); «wiki-учебник» – носит пока локальный характер и ориентирован на информатику, «рассылки» – позволяют отправлять сообщения всем участникам сразу. Благодаря наличию этих инструментов технология проведения дистанционного конкурса в социальной сети Camrus значительно упрощается, что привлекает как организаторов, так и участников подобных мероприятий. Отметим наиболее интересные, с нашей точки зрения, конкурсы, проведенные в сети Camrus.

Конкурс «5x5» предполагал, что участник должен выложить в папку 5 своих работ. Это могли быть реферат, доклад, сочинение, проект, лабораторная работа и т. п. Работа должна была быть сдана на «отлично», тогда каждый 25-й участник получал приз. Здесь использовался инструмент «портфель», в котором участник должен был создать папку со своими работами.

На конкурс научно-исследовательских и творческих работ молодых ученых «Меня оценят в XXI веке» принимались научно-исследовательские и творческие работы, отражающие тематику конкурса по двум номинациям:

- 1) научно-исследовательские работы в форме научных статей, характеризующие проблемы и перспективные направления развития российского общества в XXI веке;
- 2) творческие эссе на тему «Меня оценят в XXI веке».

Все файлы (визитка, работа, приложения) участник помещал в папку с фамилией и инициалами автора. Таким образом, здесь тоже использовался инструмент «портфель».

Конкурс «Следствие ведут колобки» проводился по мотивам известного мультсериала. Он рассчитан на команды школьников 7–12 лет из 3–5 человек. Для получения заданий в этом конкурсе использовались инструменты «рассылка», «посты», «разговоры», а для подведения итогов – «скайпчат».

Турнир шифровальщиков охватывал следующие предметные области: кодирование, представление числовой информации, поиск информации, защиту информации, информационные технологии. В нем использовались инструменты «портфель», «фотографии», «посты» и ссылка на Wiki-страницу проекта вне сети Camrus.

Общероссийский студенческий чемпионат по дизайну «ШТРИХ» был направлен на привлечение внимания молодых людей – будущих профессионалов в сферах промышленного и графического дизайна – к задачам, с которыми им предстоит столкнуться на рабочем месте. В нем также могли принимать участие школьники 10–11 классов. Он проводился с помощью таких инструментов, как «посты», «разговоры», «кампусы-участники», «портфель», «фотографии».

В сетевом образовательном сообществе OpenClass (Открытый класс) нет отдельного раздела, посвященного организации дистанционных конкурсов, однако их проведение стало одной из самых востребованных форм деятельности учителей в OpenClass. В связи с этим был проведен семинар «Технология создания и проведения сетевого конкурса». В ходе этого семинара была определена последовательность создания контента, используемого для организации сетевого пространства конкурса. Одним из результатов семинара была табл. 1, связывающая этапы конкурсы и тип контента, предоставляемого пользователю открытого класса.

Соответствие этапов конкурса и контента

Этап конкурса	Использованный тип контента (прямая ссылка на используемый контент)
Выбор администратора сообщества	ссылка на страницу личного кабинета администратора сообщества
Создание сообщества конкурса	сообщество-конструктор с возможностью настройки макета структуры страницы сообщества
Определение целей и задач конкурса	главная страница сообщества
Объявление о конкурсе – приказ Управления образования об объявлении конкурса	это может быть главная страница сообщества, страница в сообществе или ссылка на внешний источник (например, документы Google)
Реклама конкурса	блоги соответствующей направленности
Определение состава экспертной группы	страница со ссылкой на документ Google
Создание форума «Есть вопрос...»	форум в сообществе
Публикация работ по номинациям	авторский план-конспект урока (занятия)
Проведение экспертизы	документы Google
Подведение итогов	страница «Итоги конкурса» со ссылками на протоколы экспертизы (документы Google), на портфолио экспертов и на экспертные листы

В OpenClass были проведены следующие конкурсы: муниципальный конкурс электронных рисунков (г. Питкяранта, Республика Карелия), дистанционный творческий конкурс компьютерного рисунка, посвященный 65-летию Победы в Великой Отечественной войне. В них использовались такие инструменты, как «сообщество-шаблон», «веб-альбомы Picasa», «сайты Google», «форум сообщества», «wiki-альбом». Национальным фондом подготовки кадров в рамках Недели безопасного Интернета был проведен конкурс «Если с другом вышел в сеть», в нем применялись такие типы контента, как «подшивки», «сообщество-конструктор», «блоги». В конкурсе презентаций «Все об одном слове» и межрегиональном конкурсе электронных презентаций «Моя любимая книга» использовались формы для создания цифровых образовательных ресурсов. В конкурсе сайтов среди школьных команд г. Искитима (Новосибирская область) активно использовались Wiki-страницы и комментарии.

Отдельно стоит сказать о проведении конкурсов с использованием специально разработанного программного обеспечения. Чувашским региональным отделением Академии информатизации образования совместно с Министерством образования и молодежной политики Чувашской Республики проводятся конкурсы «Инфознайка», «Найди ответ в WWW» и «Турнир по программированию». В целях автоматизации проверки работ для всех конкурсов разработано специальное серверное программное обеспечение, позволяющее анализировать загружаемые решения участников конкурса [2], [3].

В Украине проводится конкурс по информатике «Бобер». Каждый участник конкурса должен установить и использовать на своем компьютере специальную программу. Участник получает пароль к открытию пакета заданий в день конкурса, файл ответов создается автоматически в процессе решения задач, участник сразу после окончания конкурса сдает его своему координатору. Конкурс длится 90 минут (время на решение задач без учета времени открытия пакета и заполнения анкеты).

При большом количестве участников в одной школе ученики могут выполнять задания на домашних компьютерах. Школьный координатор определяет время и порядок сдачи файлов ответов для каждого такого участника. Программа автоматически фиксирует время начала и время завершения работы над заданиями. При нарушении временных сроков проведения конкурса результат может быть аннулирован.

После окончания работы над задачами координатор собирает файлы ответов всех участников, формирует школьный пакет вместе с полным списком участников и координаторов. Электронный пакет с темой «Результаты конкурса “Бобер”» высылается в адрес оргкомитета в день проведения конкурса.

Резюме. Наблюдается тенденция к проведению дистанционных конкурсов с использованием сетевых сообществ педагогической направленности (Campus, OpenClass) в тесном взаимодействии с социальными сервисами Web 2.0 (в частности, Wiki, Google Doc, Picasa и т. д.). Такой подход не требует от организаторов наличия команды программистов, достаточно обычных навыков работы с офисными пакетами, электронной почтой и браузером. Происходит разработка специализированного программного обеспечения, которое иногда размещается на сайте проведения конкурса (серверная часть), а иногда устанавливается на компьютеры участников конкурса (клиентская часть). Такое разделение обуславливается спецификой конкурсов, прежде всего содержанием и охватом участников. Так, при небольшом количестве участников и выраженной гуманитарной составляющей, как правило, используются социальные сервисы, а при широком охвате и возможности формализации процедур оценивания разрабатывается специализированное программное обеспечение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бельчусов, А. А. Технолого-организационные аспекты проведения очных и дистанционных конкурсов по информационным технологиям в Чувашии / А. А. Бельчусов // Педагогическая информатика. – 2007. – № 1. – С. 18–25.
2. Бельчусов, А. А. Технология автоматической оценки работ участников дистанционного конкурса «Найди свой ответ в WWW» / А. А. Бельчусов // Новые информационные технологии и системы : труды VIII Международной научно-технической конференции : в 2 ч. Ч. 2. – Пенза : ПГУ, 2008. – С. 140–147.
3. Бельчусов, А. А. Автоматическая оценка произведений живописи и фотографии / А. А. Бельчусов // Проблемы развития и внедрения информационных технологий : материалы II Международной научно-практической конференции. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2008. – С. 32–34.
4. Бельчусов, А. А. Разработка сайта интернет-олимпиады по программированию / А. А. Бельчусов // Математика. Информационные технологии. Образование : сборник научных трудов. – Оренбург : ОГУ, 2008. – С. 284–289.
5. Брусницына, Г. Г. О дистанционных формах сопровождения профессиональной деятельности педагогов с использованием сервисов веб 2.0 / Г. Г. Брусницына // Информационные технологии в образовании – 2008 : сборник научных трудов участников VIII научно-практической конференции-выставки. – Ростов н/Д. : Ростиздат, 2008. – С. 100–102.
6. Буланов, С. М. Campus.ru: учиться легко : методическое пособие для работников образования, студентов и школьников старших классов / С. М. Буланов и др. – М. : ООО «Креатив Медиа», 2009. – 86 с.
7. Васильева, А. С. Использование социальных сервисов Web 2.0 в системе послекурсовой поддержки педагогов / А. С. Васильева, С. П. Одегова // Материал из Letopisi.Ru – «Время вернуться домой». – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2007. – С. 69–72.
8. Горюнова, М. А. Опыт использования социальной сети Campus.ru в учебной и внеклассной деятельности / А. А. Горюнова // Компьютерные инструменты в школе. – 2010. – № 1. – С. 21–26.

УДК 796.422:012:071

**ЗАВИСИМОСТЬ РЕЗУЛЬТАТА В СПРИНТЕРСКОМ БЕГЕ
ОТ КИНЕМАТИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ БЕГОВОГО ШАГА
У КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ БЕГУНОВ
С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ**

**DEPENDENCE OF RUNNING SPRINT TIME ON RUNNING STRIDE KINEMATIC
PARAMETERS OF QUALIFIED RUNNERS WITH CEREBRAL PALSY**

В. И. Васильев

V. I. Vasilyev

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

Аннотация. Установлено, что время преодоления спринтерской дистанции у квалифицированных бегунов-инвалидов связано с оптимальными значениями кинематических параметров бегового шага. Меньшее время и более высокая скорость бега определяются большими значениями длины и частоты шагов, угла падения тела и угловой скорости сгибания ноги в фазе заднего шага и меньшей продолжительностью как всего шага, так и фазы амортизации, а также меньшим углом сгибания маховой ноги в момент вертикали.

Abstract. It has been established that time of a running distance of qualified runners-invalids depends on optimal values of running stride kinematic parameters. Shorter time and higher running speed are related with higher stride length and frequency, angle of falling and angular velocity of a leg after take-off and less time of a stride, its amortization phase and knee angle of the swing leg at the vertical moment.

Ключевые слова: *спринтерский бег, спортсмены с детским церебральным параличом, кинематика бегового шага.*

Keywords: *sprint running, athletes with cerebral palsy, running stride kinematics.*

Актуальность исследуемой проблемы. Техника бега является одним из ключевых условий достижения высокого спортивного результата. Именно поэтому специалисты в своих исследованиях большое внимание уделяют поиску оптимальной техники беговых движений. На сегодняшний день имеется масса публикаций, содержащих анализ фазовой структуры беговых движений, кинематических и динамических параметров бегового шага у легкоатлетов различной квалификации и уровня подготовленности.

В то же время интенсивное развитие инвалидного спорта ставит новые задачи, связанные с адаптацией средств и методов подготовки, опробованных и обоснованных для работы со здоровыми спортсменами, к их использованию в работе со спортсменами-инвалидами. Объем исследований в этом направлении существенно уступает уже накопленному объему информации о здоровых спортсменах. Необходимость учета особенностей двигательных функций спортсменов-инвалидов при выборе адекватных средств обучения и совершенствования техники определила актуальность исследования, целью которого явилось выявление корреляционных взаимосвязей между кинематическими параметрами бегового шага и результатами в беге у квалифицированных легкоатлетов-спринтеров с детским церебральным параличом.

Детские церебральные параличи – собирательный термин, объединяющий группу непрогрессирующих, но часто меняющихся синдромов моторных нарушений, вторичных по отношению к поражению или аномалиям головного мозга, возникающих на ранних стадиях его развития. Внешним проявлением моторных нарушений является искажение и двигательная асимметрия конечностей, нарушение механизмов обеспечения равновесия тела при выполнении динамической работы, связанной с перемещением тела в пространстве.

Материал и методика исследований. В состав группы испытуемых вошло 22 легкоатлета-бегуна с детским церебральным параличом, имеющих спортивную квалификацию от кандидата в мастера спорта до мастера спорта России. Испытуемые выполняли бег на время в двух тестовых дистанциях: 30 м с хода и 60 м со старта. Параллельно бег фиксировался на цифровую видеокамеру для последующей регистрации кинематических характеристик бегового шага, представленных на рис. 1. При этом обозначены только достоверные ($p < 0,05-0,001$) средние и сильные взаимосвязи.

Статистический анализ полученных данных проводился с расчетом коэффициента корреляции по Браве-Пирсону между параметрами бегового шага и результатами в беге.

Результаты исследований и их обсуждение. Как известно, время бега определяется, в первую очередь, длиной и частотой беговых шагов. Результаты нашего исследования подтверждают этот факт высокими значениями коэффициентов корреляции и их достоверностью. Обратная зависимость количественных значений коэффициентов говорит о том, что для меньшего времени преодоления дистанции характерны большая длина шага ($r = -0,708$ и $-0,745$) и более высокая частота шагов ($r = -0,670$ и $-0,721$).

Продолжительность шага определялась между моментами постановки левой и правой ноги на опору. Эта величина является производной от частоты шагов и, следовательно, определяет результат в беге ($r = 0,656$ и $0,707$).

Время амортизации отражает качество выполнения первой фазы опорного периода. Меньшее время амортизации в более быстром беге ($r = 0,439$ и $0,536$) характеризует два качественных аспекта техники. Во-первых, эта величина обратно пропорциональна частоте движений. Во-вторых, меньшее время амортизации говорит о том, что стопа маховой ноги опускается на переднюю опору ближе к проекции общего центра массы тела, оказывая тем самым меньшее тормозящее влияние, обеспечивая телу более быстрый переход к падению вперед на опоре и, вследствие этого, к большему ускорению под действием вращательного момента силы тяжести.

Угол падения отражает качество выполнения второй фазы опорного периода. Он представляет собой угол между вертикалью и линией, проходящей через точку опоры и центр массы тела в момент отталкивания. Этот угол аналогичен углу отталкивания, поскольку регистрируется в том же положении тела. Но если угол отталкивания измеряется относительно горизонтали (опоры), то угол падения – относительно вертикали. Наше внимание к углу падения вызвано тем, что тело бегуна в каждом шаге ускоряется под действием вращательного момента силы тяжести в течение фазы отталкивания опорного периода, отклоняясь от вертикального положения до определенного угла. Установлено, что предельный угол падения в беге не может превышать $22,5^\circ$, поскольку при большем угле преобладание горизонтальной составляющей вращательного момента силы тяжести (ускоряющей тело вперед) сменяется преобладанием вертикальной составляющей (ускоряющей тело вниз). В то же время даже незначительное увеличение угла падения тела в этих пределах под действием горизонтальной составляющей гравитационного ускорения вызывает существенный прирост горизонтальной скорости в беге, вынуждающей бегуна чаще менять опору. В рамках этой логики становится понятна обратная зависимость времени бега от угла падения ($r = -0,427$ и $-0,479$).



Рис. 1. Корреляционные взаимосвязи кинематических параметров бегового шага с результатами в беговых тестах у квалифицированных легкоатлетов-спринтеров ($n=22$) с поражением опорно-двигательного аппарата

Угловая скорость сгибания маховой ноги в колене после снятия ее с опоры отражает качество выполнения первой фазы периода проноса ноги (фазы заднего шага). Высокая скорость сгибания ноги после снятия ее с опоры необходима для быстрого уменьшения момента инерции ноги за счет уменьшения радиуса вращения биокинематического звена и вследствие этого для ускорения ноги в движении вперед под действием кориолисовых сил, для повышения частоты беговых движений и, в конечном счете, для увеличения скорости бега. Такое ускорение ноги позволяет ей догнать «убежавшее вперед во время стояния на опоре» тело. Увеличение горизонтальной скорости движения ноги вследствие ее быстрого сгибания освобождает бегуна от необходимости включения мышечной тяги для выноса бедра вперед (т. е. для решения аналогичной задачи). Все это объясняет достоверную обратную взаимосвязь между результатом в беге и угловой скоростью сгибания маховой ноги после ее ухода с опоры ($r=-0,413$ и $-0,455$).

Схожий смысл несет в себе и следующий параметр – угол сгибания маховой ноги в колене в момент вертикали. Более острый угол сгибания ноги является следствием более высокой скорости ее сгибания в фазе заднего шага и более высокой скорости перемещения тела. При относительно невысокой скорости бега достаточно и меньшего укорочения радиуса вращения маховой ноги для достижения момента инерции, позволяющего ей догнать тело. По мере повышения скорости бега естественным будет укорочение радиуса и уменьшение угла сгибания в тазобедренном и коленном суставах, что и объясняет тесную прямую корреляционную взаимосвязь между этой характеристикой и временем бега ($r=-0,702$ и $-0,704$).

Резюме. Результаты проведенного корреляционного анализа объясняют зависимость времени преодоления дистанции от выделенных параметров бегового шага у квалифицированных легкоатлетов-бегунов с поражением опорно-двигательного аппарата. Сопоставление этих характеристик с аналогичными у здоровых бегунов позволит выявить технические особенности бега спортсменов-инвалидов и оптимизировать состав средств и методов обучения.

УДК 161.225.231.1:[130.2:81]

КАТЕГОРИЯ ЗАПРЕТА В ГУМАНИТАРНОМ НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

THE CATEGORY OF PROHIBITION IN THE DISCOURSE OF LIBERAL ARTS

Ю. П. Васильева

Y. P. Vasilyeva

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

Аннотация. Статья представляет собой анализ феномена запрета в современном научном дискурсе. Раскрыто содержание концепций различных аспектов изучения запрета, описан механизм действия запрета в системе общества, выявлена взаимосвязь системы ценностей и системы запретов.

Abstract. The article deals with the analysis of the problem of prohibition in the present day scientific works. The concept's substance of different aspects of the prohibition theory is revealed. The mechanism of prohibition action in society is outlined. The correlation between the system of values and the system of prohibition is exposed.

Ключевые слова: *запрет, табу, ценность, культура, стереотип, код поведения, общество.*

Keywords: *prohibition, taboo, value, culture, stereotype, behavioral code, society.*

Актуальность исследуемой проблемы. В современной науке феномен запрета изучается с философской точки зрения (И. В. Кузин, П. И. Дзыгивский), этнографической (Е. В. Лярская, А. К. Байбурин, А. А. Чухина, И. А. Дзэндзелевский, В. В. Власова, М. М. Громыко и др.), психологической и психоаналитической (Л. Б. Эрштейн, З. Фрейд, В. Франкл, И. Кон), социологической (Н. Е. Захарова, А. Р. Рэдклифф-Браун), антропологической (Б. Ф. Поршнев, Р. Жирар, Д. К. Зеленин, Д. Фрэзер, М. Дуглас), лингвистической (Е. В. Астапенко, М. Ю. Роменская, О. В. Сарайкина, А. Н. Скрипаенко, В. И. Карасик), этнолингвистической (Т. В. Цивьян, Г. И. Кабакова, Т. С. Брилева) и др. В теории межкультурной коммуникации развивается интерес к табу как к дискурсивно релевантному фактору. Так, в 2002 году в Польше прошла XXIX конференция из цикла «Язык и культура» на тему: «Табу в современных языках и культурах»; в 2004 году Воронежским МИОН и факультетом РГФ ВГУ была организована международная конференция «Культурные табу и их влияние на результат коммуникации», по итогам которой вышел сборник научных трудов с аналогичным названием.

Актуальность изучения феномена запрета состоит в том, что запрет – необходимый элемент любой модели действий общественного человека. Феномен запрета предполагает междисциплинарный подход, в рамках которого он и должен быть рассмотрен с самых разных научных позиций.

Материал и методика исследований. В ходе исследования нами были использованы аналитический и сравнительно-сопоставительный методы, а также обобщены научно-теоретические работы, посвященные категории запрета.

Результаты исследований и их обсуждение. В современном научном дискурсе существуют трудности с метаязыком, а именно в вопросе соотношения понятий «табу» и «запрет»:

1. Табу как проявление бессознательного противопоставляется запрету как результату сознательной (рациональной) деятельности человека.

2. Табу и запрет являются генетически родственными, но не тождественными понятиями. Как правило, под табу понимается религиозный запрет, или запрет магического характера.

3. Понятия «табу» и «запрет» отождествляются, используются как синонимы.

В этнолингвистическом словаре понятие «запрет» отождествляется с понятием «табу» и определяется как «система правил, регламентирующих бытовое и обрядовое поведение и хозяйственную деятельность индивидуума и коллектива», понимается как «особый языковой (в определенной степени) и фольклорный жанр», который имеет жесткую логическую и языковую форму: двухчастная или трехчастная структура, состоящая из собственно запрета и его мотивировки, иногда с предписанием. В качестве иллюстрации такого жанра приводится пример: «Когда продаешь корову, не надо передавать ее новому хозяину голой рукой, иначе не будет плодиться; надо обернуть руку полой платя» [11, 269–270].

Исследование запрета следует начать с определения понятия «табу», так как по психологической природе своей запрет ведет свои корни от табу [12, 6]. «Табу» – полинезийское слово, не поддающееся однозначному переводу [12, 30] и потому породившее многочисленные свои толкования.

Как полагает З. Фрейд, «в основе табу лежит положительное, чего-то желающее душевное движение», «ибо не приходится запрещать того, что никто не хочет делать и то, что категорически запрещается, должно быть предметом вожеления» [12, 97]. Такое рассуждение З. Фрейда сходно, по нашему мнению, с точкой зрения этнографов, которые изучают запреты как зеркало стереотипного поведения носителей данной культуры. Если систему запретов понимать как стереотипы поведения, то запретам присущи следующие свойства:

1. Запреты – это «система социальных кодов (программ) поведения, предписываемых его членам для унификации поведения, его типизации, выработке общепринятых схем и стандартов поведения, что необходимо для сохранения целостности и единства общества» [1, 7].

2. «Социально одобренные программы поведения никогда не покрывают всей сферы поведения человека в обществе. Некоторые фрагменты поведения остаются нерегламентированными, поскольку не расцениваются как социально значимые» [1, 7–8]. Таким образом, можно говорить о лакуарности запретов.

3. Каждое общество в процессе взаимодействия с внешней средой накапливает определенный опыт. Этот опыт является фундаментом, на котором зиждется самая возможность существования коллектива во времени. Стереотипизация информации явилась действенным средством не только для компенсации экстропийных потерь, но и в борьбе с энтропией [1, 8].

4. Структурирующее свойство стереотипов непосредственным образом связано с их центрированной интровертной направленностью, т. е. с ориентацией на внутренние механизмы самоорганизации. По мнению Б. М. Бернштейна, «чем сложнее система, тем большее место в ее жизнедеятельности занимают самоорганизация, саморегуляция, координация действий составляющих ее подсистем, согласование внутренних процессов и т. п., и сохранение этого опыта обеспечивает системе ее целостность и идентичность» [2, 107–108].

5. Реальное поведение человека – всегда синтез нескольких типов, нескольких программ: «Человек в своем поведении реализует не одну какую-нибудь программу действия, а постоянно осуществляет выбор, актуализируя какую-либо одну стратегию из обширного выбора возможностей» [7, 27]. Так как культура представляет собой синтез нескольких пластов, то каждый из этих пластов имплицитно определяет свою систему запретов.

6. Наряду с регламентированным типом поведения, к которому относятся запреты, существует «другая форма поведения – относительно свободная, вариативная» [1, 8].

Проблема запрета связана с категорией святости и противоположной ей – категорией нечистоты. На это указывает З. Фрейд: «... значение табу разветвляется в двух противоположных направлениях. С одной стороны, оно означает – святой, освященный, с другой стороны – жуткий, опасный, запретный, нечистый» [12, 30]. М. Элиаде подчеркивает слитность такой антиномии: «Двусмысленность сакрального проявляется не только в психологическом порядке (как привлекательное или отталкивающее), но и в порядке ценностей; сакральное – это одновременно и «священное», и «нечистое». М. Дуглас видит характерную черту первобытной религии в отсутствии четкого различия священного и нечистого [4, 30].

По содержанию табу, как считают Л. Н. Виноградова, С. М. Толстая, охватывает всю сферу жизни и деятельности человека: его отношения с природой, космосом и особенно – с потусторонним миром, умершими предками и нечистой силой. Отдельные виды деятельности, наиболее зависимые, по народным представлениям, от «высших» или потусторонних сил, особенно богаты запретами. Таковы, в частности, скотоводство, пчеловодство, охота, ткачество, строительство дома и др. Наибольшее число запретов относится к «переходным» и пограничным состояниям и событиям: рождению детей, браку, смерти, болезням [11, 270].

С позиции социолингвистики запреты можно сгруппировать следующим образом:

- 1) цивилизационные;
- 2) социокультурные;
- 3) профессиональные;
- 4) экологические.

Представим такое деление в виде схемы: внешний круг представляет собой культуру. Культура понимается нами в данном случае как «совокупность связанных структур, включающая в себя социальные формы, ценности, космологию, все области знания, через которую опосредуется всякий опыт» [4, 193].

Каждый уровень – это структура, представляющая собой те самые социальные формы, ценности, знания, каждая такая структура цементируется своей системой запретов, опирающейся на предыдущую, и ею мотивируется.

Эта схема наглядно представляет, как механизм действия запрета работает в ситуации конфликта принципов: на последнем (ситуационном) уровне главенствующим будет запрет из основного принципа либо предыдущего. Запреты существуют не сами по себе, а имеют функцию защиты, охраны некоего образца, идеала. Образец задан и имплицирован в семиотических системах, которые представляют собой структуру информации, упорядочение знаний.

Структура, или порядок, противопоставлен беспорядку, хаосу. «В хаосе изменчивых представлений каждый из нас выстраивает стабильный мир, в котором объекты имеют распознаваемую форму, расположены в пространстве, устойчивы во времени. В процессе восприятия мы строим, принимая одни подсказки и отбрасывая другие. Лучше всего принимаются те, которые наилучшим образом вписываются в выстраиваемый образец. То, что не согласуется, отбрасывается. В такой классификационной системе заложено консервативное смещение в силу “необходимости модификации структуры представлений для того, чтобы привести ее в согласие с новым опытом, но чем последовательнее наш прошлый опыт, тем больше мы уверены в правильности своих представлений”» [4, 66–67].

Последовательность прошлого опыта, о котором пишет М. Дуглас, наглядно отражает схема, предложенная Ю. В. Рождественским [10, 220].

Подсознательный опыт	Проблема смерти и продления рода
Забытый опыт	Фольклорно-мифологические стереотипы
Опыт домашних технологий	Трудовые автоматизмы и автоматизмы в разделении труда
Сознательные технологии	Грамотность в работе
Ритуалы	Гиперграмотность в работе при исчезновении ее содержания
Использование ритуалов	Использование гиперграмотности как приема для решения иных задач
Продукты мастерства	Создание личных технологий работы и жизни
Развитие мастерства	Совершенствование личных технологий

«Каждая строка показывает рост опыта. Каждый столбец – сумму опыта. Если рост опыта не согласуется с содержанием суммы опыта, то возникают психологические трудности и неупорядоченность культуры личного опыта» [10, 221]. Мифологический уровень запретов соотносится с бытом человека (этикет, гигиена, еда, распорядок времени) [13, 130].

Как видим из схемы, каждый последующий уровень не отменяет предыдущий, а опирается на него. Все запреты формируют и определяют целостность и единство общества, обозначенного на схеме в виде круга.

В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин по сфере действия запретов выделяют следующие группы: юридические, медицинские, педагогические, спортивные, научные, политические, рекламные [6, 23–25]. Такого рода запреты можно отнести к профессиональным нормам поведения. Существуют также ситуационные запреты. Но каждый последующий уровень, по сути, основывается на предыдущем и им мотивируется. Например, научный запрет на плагиат имеет мотивационную устремленность к библейскому «не укради».

В каких случаях табу становятся явными, ощутимыми для носителя лингвокультуры? Табу чаще всего выходят на поверхность, становятся заметными и доступными для наблюдения именно в ситуации межкультурного контакта, а также в случае взламывания (термин И. Стернина) или их нарушения. Нарушение табу обязательно приводит к осоз-

наванию наличия табу и факта его нарушения. Такая ситуация обусловлена внутренним конфликтом личности индивида, нарушением ее целостности и результирующим чувством психологического дискомфорта [8, 31]. Есть еще одна точка зрения на нарушение запрета, изложенная В. И. Жельвисом: «Нарушение запрета преследует одну и ту же цель: достижение катартического разрешения от сильного эмоционального или физического напряжения» [5, 299].

Опираясь на определение «культуры» как на общепринятые, стандартизированные ценности общества [4, 69], введем понятия «угроза», «вызов», «конфликт». При таком понимании культура опосредует опыт отдельных людей. При этом она имеет общественный характер: каждый вынужден принимать ее так, как ее принимают другие. «Частное лицо может пересматривать или не пересматривать свою модель представлений. Это его частное дело. Но категории культуры – это дело общественное». Однако, по мысли М. Дуглас, «категории культуры как классификационные системы не могут игнорировать вызов, идущий от отклоняющихся форм, рискуя потерять доверие к себе. Запрет является сдерживающим средством в ситуации конфликта или противоречия в системе или структуре» [4, 211].

По мнению М. Дуглас, и первобытные, и современные люди вынуждены подчиняться одним и тем же правилам схематичного упорядочивания опыта (или типологизации его), поэтому любое исследование классификации, и в частности классификации запретов, должно носить холистский характер, т. е. быть способным схватывать замысел построения образцов [4, 11]. Такой образец определяется «структурой архетипической модели мира (творение мира, его устройство, его персонажный набор и т. п.)», которая выражается в каноническом наборе семиотических оппозиций: «внутренний/внешний», «свой/чужой», «верх/низ», «правый/левый», «свет/тьма», «мужской/женский», «живой/мертвый» и т. п. Данные оппозиции ориентированы по доминирующей оппозиции «положительный/отрицательный». «Положительное» на мифопоэтическом уровне соответствует (ритуально) чистому, сакральному, «отрицательное» – (ритуально) нечистому, профанному [13, 130].

Важная характеристика феномена запрета – его аксиологическая природа. Любой запрет в той или иной мере отражает ценностные ориентации и служит для их охраны. По словам автора ценностной теории запрета, «любая ценность представляет собой запрет чего-то не делать, или о чем-то не думать, или чего-то не говорить» [14, 14].

В зависимости от силы и значимости для каждого индивидуума или социальной группы существуют ценности высшего порядка, первичного, вторичного и т. д. Сила ценности прямо пропорциональна мощности запрета и обратно пропорциональна силе стрессового воздействия: $P_v = P_p/P_s$, где: P_v – сила ценности, P_p – мощность запрета, т. е. готовность или неготовность отказаться от реализации ценности, P_s – сила стрессового воздействия, т. е. отличие данного воздействия от происходящего в оптимальных условиях существования человека [14]. «Освобождение от какого-либо запрета всегда происходит под сенью другого требования (запрета) – более мощного и глубокого» [3, 20].

Ценностная система определяет систему запретов личности и общества. Важным свойством ценностей является их изменчивость под влиянием социально-исторических, политических, идеологических условий, другими словами, «изменчивость субъективных ценностей и смысловых предпочтений связана с объективностью реального процесса жизни индивида и общества, в котором система ценностей проявляется» [14, 56]. Соот-

ответственно иерархия запретов как аксиологических образований, их подвижность и изменчивость, подверженность размыванию зависят от различных изменений в обществе. Со временем могут отменяться одни табу и налагаться другие, но запреты как нормы жизни и условия безопасности человека выступают в качестве универсальных социокультурных констант.

Резюме. Категория запрета генетически восходит к табу, имеет аксиологическую природу, что позволяет выделить две характеристики запрета: подверженность размыванию под влиянием объективности реального жизненного процесса и универсальность. Основными функциями запрета являются следующие: 1) ограничения, отсечения лишнего, вредного для общества/личности; 2) охранение безопасности личности, социума, этноса; 3) идентификация членов коллектива по принципу свой/чужой.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Байбурин, А. К.* Некоторые вопросы этнографического изучения поведения / А. К. Байбурин // Этнические стереотипы поведения / под ред. А. К. Байбурина. – Л. : Наука, 1985. – С. 7–19.
2. *Бернштейн, Б. М.* Традиции и социокультурные структуры / Б. М. Бернштейн // Советская этнография. – 1981. – № 2. – С. 107–108.
3. *Дзыгивский, П. И.* Запрет как форма социокультурной идентификации : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13 / П. И. Дзыгивский. – СПб., 1997. – 21 с.
4. *Дуглас, М.* Чистота и опасность / М. Дуглас. – М. : Канон-пресс-Ц ; Кучково поле, 2000. – 288 с.
5. *Жельвис, В. И.* Инвектива: опыт тематической и функциональной классификации / В. И. Жельвис // Этнические стереотипы поведения / под ред. А. К. Байбурина. – Л. : Наука, 1985. – С. 296–322.
6. *Карасик, В. И.* Запрет и нарушение запрета как коммуникативные действия / В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин // «Злая лая матерная...» : сб. / ред. В. И. Жельвис. – М. : Ладомир, 2005. – С. 17–27.
7. *Лотман, Ю. М.* Избранные статьи : в 3 т. Т. 1. Статьи по семиотике и топологии культуры / Ю. М. Лотман. – Таллин : Александра, 1992. – С. 191–199.
8. *Мягкова, Е. Ю.* Функционирование культурных табу в индивидуальном сознании / Е. Ю. Мягкова // Культурные табу и их влияние на результат коммуникации : сб. науч. тр. – Воронеж : Воронежский государственный университет, 2005. – С. 30–35.
9. *Ноговицын, О. Н.* Запрет на ложь в практической философии Канта : текст лекции / О. Н. Ноговицын. – СПб. : ГУАП, 2009. – 52 с.
10. *Рождественский, Ю. В.* Введение в культуроведение / Ю. В. Рождественский. – М. : ЧеРо, 1996. – 288 с.
11. *Славянские древности : этнолингвистический словарь* : в 5 т. Т. 1 : А – Г. / под ред. Н. И. Толстого. – М. : Международные отношения, 1995. – 584 с.
12. *Фрейд, З.* Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии / З. Фрейд. – СПб. : Алетейя, 1997. – 222 с.
13. *Цивьян, Т. В.* Мифологическое программирование повседневной жизни / Т. В. Цивьян // Этнические стереотипы поведения / под ред. А. К. Байбурина. – Л. : Наука, 1985. – С. 154–178.
14. *Эрштейн, Л. Б.* Запретная теория ценностей: психологические и социологические следствия представления ценностей как динамических запретов / Л. Б. Эрштейн. – СПб., 2008. – 122 с.

УДК 340.122(470+571)(091)

**ЕСТЕСТВЕННО-ПРАВОВЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ
В СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ РОССИИ
ПРОШЛОГО И НАСТОЯЩЕГО**

**THE NATURAL-LEGAL TRANSFORMATION IN THE SOCIO-POLITICAL
SYSTEM OF RUSSIA IN THE PAST AND PRESENT**

Н. Л. Войтюль

N. L. Voytyul

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

Аннотация. Становление правового государства и гражданского общества в России осуществляется через признание и воплощение основных положений естественно-правовых идей. Речь идет о провозглашении незыблемости фундаментальных прав человека. Эти права, согласно Конституции Российской Федерации, определяют смысл, содержание и применение законов, деятельность законодательной и исполнительной власти. Права и свободы человека и гражданина стали главными приоритетами во взаимоотношениях российского государства и личности в современном обществе.

Abstract. Formation of a legal state and civil society in Russia is realized through the recognition and implementation of basic points of the natural legal ideas. This is about proclaiming the inviolability of fundamental human rights. These rights according to the Constitution of the Russian Federation determine the meaning, content and application of laws, the activities of the legislative and executive branches. Rights and freedoms of a man and a citizen became a top priority in the relationship of the Russian state and the individual in the modern society.

Ключевые слова: *правовое государство, гражданское общество, право, естественное право, позитивное право, закон, социально-политическая система.*

Keywords: *legal state, civil society, right, natural right, positive right, law, socio-political system.*

Актуальность исследуемой проблемы состоит в том, что сегодня тема, связанная с формированием правового государства, гражданского общества и нового правового сознания, является наиболее значимой в социально-политической системе России. Все это и определяет значимость углубленного изучения вопросов истории отечественной философской мысли. Поэтому и существует потребность обращаться к классическим идеям естественно-правовой теории в области государства и права, которые представляют особенности российской правовой культуры и затрагивают сложные процессы преобразования социально-политической системы. Следует отметить, что естественно-правовые преобразования играют важную роль в формировании правового государства и гражданского общества, являясь самыми главными в современном обществе. Данные

преобразования приводили к противоречивым процессам как в прошлой, так и в современной России. Осуществляемые естественно-правовые преобразования позволяют объективно оценивать их значение для отечественной философской мысли с позиции общечеловеческих ценностей, давая им новое развитие в решении существующих задач правового строительства современного правового государства.

Материал и методика исследований. Изучение идей естественно-правовых преобразований в России опиралось на развитие отечественной философии и теории права (П. И. Новгородцев, Е. Н. Трубецкой, Б. Н. Чичерин и др.). Историко-правовые проблемы, непосредственно связанные с преломлением естественного права и его значением для позитивного права, осмысливались в трудах таких видных представителей, как Н. М. Коркунов, М. М. Ковалевский, Г. Ф. Шершеневич и др. Рассмотрение поставленных проблем осуществляли на основе историко-философского анализа.

Результаты исследований и их обсуждение. Потребность в осуществлении естественно-правовых преобразований возникает в периоды социально-политических кризисов, когда становится очевидно, что государственная власть неспособна эффективно управлять обществом даже с помощью правовых механизмов. В России подобная ситуация наблюдается на рубеже XIX–XX вв. Следует отметить, что положения естественно-правовой идеологии имеют исключительно важное как методологическое, так и прикладное значение. Русские правоведы, создавшие естественно-правовую концепцию после ее упадка в XIX в., пытались найти определенный критерий для критической оценки существующего правопорядка. Они также придали ей значимость фундаментальной теоретической основы построения правовой системы, которая соответствует гуманизации государственной власти. Известный российский юрист Е. Н. Трубецкой утверждал: «Человек в своем сознании обладает нормой должного, которой он измеряет и оценивает существующее. Словом, прогресс, развитие в праве возможны лишь постольку, поскольку над правом положительным есть высшее нравственное или естественное право, которое служит ему основой и критерием. И в самом деле, в истории права идея нравственного права играет и играла роль мощного двигателя: оно дает человеку силу подняться над его исторической средой и спасает его от рабского преклонения перед существующим» [3, 322]. Здесь можно сказать, что, отвергая естественное право, мы лишаем себя критерия для оценки всего действующего права. Эти проблемы были существенными как для России конца XIX – начала XX в., так и для современной России.

Теория естественного права, положения и идеи, высказанные в рамках этой теории, оказали и продолжают оказывать огромное влияние на международное право, на конституционное право всех цивилизованных стран. Уже в Древней Греции праву формальному противопоставлялось право по природе, т. е. рядом с правом, установленным людьми, признавалось право, определенное природой. Аристотель разделяет все право, действующее в государстве, на две части: на изменчивые человеческие постановления и на неизменные веления природы. К примеру, к «неизменному праву» относится разделение людей на рожденных повелевать и рожденных повиноваться. Это естественное право вступает в силу, когда молчит право, установленное людьми. Следовательно, с одной стороны, естественное право является как бы частью всего права, с другой стороны, стоит где-то над ним и выступает только по временам, как бы в помощь положительному праву. Таким же неустойчивым оказывается понятие о естественном праве римлян. Естественное право противопоставляется общепризнанному положительному праву.

В средние века изменчивой части права, обязанной своим происхождением человеческой воле, противопоставляли неизменные установления естественного права. Философско-правовая концепция того времени была разработана Фомой Аквинским. Естественное право в представлении того времени было действующим правом, и сомнение относилось только к проблеме его соотношения с понятием божественного закона. Следует отметить, что естественное право признавалось обязательным и считалось выше любого другого.

Самый лучший период естественного права – это XVII–XVIII вв. Основывает это направление Гуго Гроций, а также такие оригинальные мыслители, как Т. Гоббс, Дж. Локк, Б. Спиноза, С. Пуфендорф, Г. Лейбниц, Ж. Ж. Руссо. В этот период естественно-правовая теория стала идеологическим оружием буржуазии в борьбе против феодально-абсолютистских порядков. Тогда буржуазия играла прогрессивную историческую роль и выступала под лозунгами свободы, равенства и справедливости. Естественно-правовые преобразования выводились из принципов нового общественного и государственного порядка.

Естественно-правовая теория наглядно представляет идейно-ценностный подход к пониманию такого явления, как право. В период борьбы буржуазии за власть данная теория сыграла определенную прогрессивную роль. Следует отметить, что в определенных преобразованиях она сохраняет свое значение и сегодня. Естественное право является исторической гипотезой. Это то право, которое действовало на самом деле в естественном состоянии, до перехода к государственному праву. Естественное право играет роль политического и юридического идеала, т. е. это такое право, которое должно бы действовать вместо исторически сложившегося порядка. Здесь естественное право выступает в качестве «действующего» права. И это именно то право, которое должно применяться там, где законы не действуют и противоречат разуму. При этом естественное право легко переходило из одного значения в другое.

В естественно-правовой теории основной идеей является проблема соотношения естественного и позитивного права, где разделяются право и закон. Вместе с позитивным правом – законами, принимаемыми государством, существует и высшее, естественное право, свойственное человеку от рождения. Это данные от природы неотъемлемые права человека (право на жизнь, свободу, семью и т. д.), которые выступают критериями права позитивного. Право, по существу, отождествляется с моралью. По мнению представителей данной теории, такие абстрактные нравственные ценности, как справедливость, свобода, равенство, составляют основу права, тем самым определяют правотворческий и правоприменительный процессы. Здесь можно сказать, что источник прав человека содержится не в законодательстве, а в самой человеческой природе. Русский юрист конца XIX–начала XX в. Н. М. Коркунов писал: «Имея только политические права, хотя бы самые широкие, человек как человек не будет еще чувствовать себя свободным. Участие в составе государственных учреждений представителей народа обеспечивает служение государственной власти народным нуждам и стремлениям» [1, 418].

В России научная разработка естественно-правовых идей в философии относится к началу XVIII в. В этот период по указанию Петра I была переведена работа С. Пуфендорфа «Об обязанностях гражданина и человека». Первыми преподавателями в русских университетах были иностранцы. В основном это были немцы, которые ориентировались на положения современной им немецкой философии естественного права. Первым русским профессором права был С. Е. Десницкий (1740–1789), который полно-

стью разделял взгляды Г. Гроция о естественном праве. Важную роль в философско-правовых исследованиях сыграла «Энциклопедия законоведения» К. А. Неволлина, профессора киевского университета, основателя философии права в России. Он освещал задачи научного законоведения с позиции различения естественного права и позитивного права. Естественное право он представлял как «идею законодательства», т. е. как правовое начало и правовую сущность позитивного права. Обоснование естественного права дает наиболее видный представитель юридического позитивизма в России Г. Ф. Шершеневич: «Естественное право есть правило, диктуемое истинным разумом, который дает нам понять, что данное действие согласное или нет с разумною природою, является нравственно необходимым или нравственно несообразным, а следовательно повелеваемым или запрещенным со стороны Бога, творца природы. Естественное право неизменно. Оно не может быть изменено даже Богом» [5, 295]. Здесь обоснование естественного права заключается в поиске авторитета, который мог бы быть противопоставлен авторитету, составляющему основу положительного права, т. е. закона.

Выдающийся русский юрист и философ права Б. Н. Чичерин считал: «Государству всего менее следует торопиться в своих предприятиях. Государство вечно, а потому может спокойно ожидать движение перемен, доверяя будущему и охраняя права прошедшего» [4, 449]. По его мнению, именно положительное право развивается под влиянием теоретических норм, которые не имеют принудительного значения, но служат руководящим началом для законодателей. Возникает понятие о праве естественном в противоположность праву положительному. Он выступал против смешения права и нравственности, за их трактовку в качестве самостоятельных начал. По его мнению, юридический и нравственный закон, т. е. положительное и естественное право имеют общий источник – признание человеческой личности.

Так же, как и Чичерин, известный юрист и философ права П. И. Новгородцев в своих естественно-правовых воззрениях, в понимании права и государства разделял основные идеи индивидуализма и либерализма. Он писал: «Я думаю, что устанавливают законы слабые люди, это те, которые составляют большинство. Они устанавливают законы ради себя и своей выгоды, в этих видах они воздают хвалу и произносят порицание» [2, 51]. Его правовые взгляды находились под значительным влиянием естественного права, необходимость которого является основной идеей всей его философско-правовой позиции. Согласно П. И. Новгородцеву, для внедрения в современную позитивистскую философию нравственных идеалов требуется возрождение естественного права с его идеальными стремлениями и признанием государства. Он призывал к возрождению естественного права в качестве необходимой духовной и нравственной основы права. Естественное право противопоставляется праву положительному, так как в силу отставания положительных законов от развития истории и ее требований в жизни постоянно возникают конфликты между существующим порядком и новыми преобразованиями. Следует отметить, что своеобразие его позиции обусловлено противостоянием и несовпадением должного и существующего идеала (естественного права) и действительности (позитивного права, закона). Он рассматривает естественное право как право идеальное. Но вместе с тем настойчивая пропаганда идей нравственного идеализма и возрождения естественного права сыграла значительную роль в развитии дореволюционной русской социально-философской мысли. По его мнению, именно при помощи таких естественно-правовых преобразований можно преодолеть кризис существующего правосознания.

В начале XX в. естественно-правовые преобразования приобретают широкий размах. Это и революции, и гражданская война, и построение нового социалистического общества с его определенными идеями всеобщего равенства и правового сознания. Актуальность приобрела как антиправовая идеология, так и практика тоталитаризма. В этот период существовала идеологическая и практическая радикальность противоположностей (право – неправо, свобода – произвол, человек и власть, личность – коллектив и т. д.). Следует отметить, что данная идеология существенно задерживала развитие идей, целей и ценностей возрождения естественно права, формирования естественно-правовых преобразований либерально-демократического характера. Россия находилась перед выбором между реформой и революцией, когда сталкивались самые разные представления о справедливом развитии государства. Она вошла в эпоху потрясений естественно-правовых основ, которые создавались веками. Были потеряны основные ориентиры в будущем и исторические цели в построении нового правового государства. Либеральные и консервативные преобразования часто сочетались с оригинальными естественно-правовыми концепциями. Можно сказать, что именно совмещение данных концепций с действительностью, которые состояли из компромиссов и временных предпочтений, возникала стратегия и тактика государственной власти. Конкретные политические преобразования определялись теоретическими построениями и практическими потребностями. На действия властей в сложных обстоятельствах воздействовали убеждения, взгляды и индивидуальные свойства людей, причастных к принятию политических решений. Естественно-правовые преобразования в годы первой российской революции не вели к стабильности и благополучию государства, а наоборот, усиливали беспорядки. Именно в процессе социально-политического и правового реформирования наиболее ярко прослеживается идеологическое влияние естественно-правовой концепции на развитие общественных отношений, проведение демократических преобразований и воплощение идей естественно права в законодательстве, т. е. в позитивном праве.

В XX в. русский либерализм переживает один из самых сложных и драматических периодов, который выразился во взлете и падении этого течения. Носителем либерального сознания становится интеллигенция, которая наиболее остро и чутко реагировала на обострение множества социальных антагонизмов и непредсказуемость естественно-правовых преобразований. Суть перемен заключалась в смене юридических ценностей, когда исследовались проблемы конституционализма, парламентаризма, связанности государства правом. Все это и дает основание говорить о зарождении концепции правовой государственности в России. Либералы открыто заговорили о необходимости очередной капиталистической модернизации России, о введении в стране парламентских институтов, раскрепощении личности и обеспечении ее гражданских и политических прав, также о цивилизованном решении национальных проблем и генерации культурных предпринимателей, способных стать ведущей политической силой страны. Достаточно четко прослеживается тенденция к демократизации либерализма и расширению его социальной базы. Разделяя идеи о создании правового государства и гражданского общества, либералы нового типа рассматривали их в контексте естественно-правовых представлений о справедливом развитии. С этой точки зрения они не отвергали этический (юридический) социализм, рассматривая его прежде всего как культурную категорию. В России происходило коренное обновление всех сфер жизни от экономики до государственного строя. Модернизацию предстояло проводить на огромном пространстве, в стране со многими

феодалными пережитками, устойчивыми консервативными традициями и характерной русской правовой ментальностью. Но, поскольку внутренняя политика России строилась на великодержавных принципах, нарастала социальная напряженность, обусловленная быстрым развитием новых естественно-правовых и экономических преобразований.

В конце XX в. в России в процессе становления постсоциалистического естественно-го и позитивного права появляется целый комплекс старых и новых проблем, которые связаны с самодержавием и тоталитарным прошлым, а также со сложным развитием правового будущего. Главным достижением данного процесса стала постсоветская Конституция Российской Федерации 1993 г., которая закрепила права и свободы человека и гражданина (право частной собственности, правового государства, положения о разделении властей и т. д.). В настоящее время по достоинству признается общечеловеческая ценность и значимость этих идей и институтов. Следует отметить, что сложный путь современной России к правовому государству, к правам и свободам человека затруднен целым рядом негативных факторов, которые были унаследованы из прошлого. Среди таких факторов можно выделить и многовековые традиции деспотизма, крепостничества, произвола властей и бесправия народа, также широко распространенный правовой нигилизм, отсутствие определенного опыта свободы, права, демократии и правовой культуры. Все это значительно влияет на ход естественно-правовых преобразований и на правильные ориентиры на будущее. Но все же в ходе проводимых радикальных реформ происходит переоценка прежних ценностей и поиск новых ориентиров для развития современной России.

Резюме. Самое важное достижение России на пути перехода от тоталитаризма к правовому государству – это Конституция РФ 1993 г., которая включает в себя правовые идеи и нормы, положения о правах и свободах человека и гражданина, принципы и процедуры формирования и функционирования всей системы государственной власти. Все это существенно влияет на развитие необходимых реформ и на процесс постсоциалистических радикальных естественно-правовых преобразований в современной социально-политической системе России. До настоящего времени в нашей стране проблема путей преобразования России является наиболее дискуссионной. В этих условиях естественно-правовые преобразования, протекающие в обществе, становятся не только важными теоретически, но и значимыми практически. Конституция 1993 г. содействует становлению различных правовых форм развития в стране демократического процесса и ориентирует на формирование и закрепление правовой демократии, которая противопоставляется различным формам и проявлениям антиправовой социалистической системы тоталитарного прошлого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коркунов, Н. М. Русское государственное право : в 2 т. Т. I. / Н. М. Коркунов.– СПб. : Типография М. М. Стасюлевича, 1901. – 573 с.
2. Новгородцев, П. И. Очерки по истории философии и права / П. И. Новгородцев. – М. : Типо-литогр. т-ва И. Н. Кушнарв и К., 1914. – 95 с.
3. Трубецкой, Е. Н. Труды по философии права / Е. Н. Трубецкой ; вступ. ст., сост. и примеч. И. И. Евлampieва. – СПб. : РХГИ, 2001. – 543 с.
4. Чичерин, Б. Н. История политических учений / Б. Н. Чичерин. – М. : Т. Рись у Яззовской части, 1877. – 609 с.
5. Шершеневич, Г. Ф. История философии права / Г. Ф. Шершеневич. – Казань : Типо-литография Императорского Университета, 1905. – 349 с.

УДК 373.3.035.3

**ОБЩЕЕ И РЕГИОНАЛЬНО ОСОБЕННОЕ В ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**GENERAL AND REGIONAL PECULIARITIES OF LABOR EDUCATION
OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN**

Л. Г. Григорьева

L. G. Grigoryeva

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

Аннотация. В статье раскрывается общее и регионально особенное в трудовом воспитании младших школьников.

Abstract. The article deals with the general and regional peculiarities of labor education of junior schoolchildren.

Ключевые слова: *младший школьник, трудовое воспитание.*

Keywords: *junior schoolchildren, labor education.*

Актуальность исследуемой проблемы. Сегодня Российская Федерация представляет собой государство со множеством разнообразных и непохожих друг на друга этносов, культур и многочисленными проблемами в межкультурных отношениях. В связи с этим воспитание младших школьников с учетом этнических, региональных особенностей и традиций является актуальной проблемой отечественной системы образования. Начальная школа может внести существенный вклад в решение этой проблемы.

Материал и методика исследований. Вычленение общего и регионально особенного в трудовом воспитании младших школьников проводилось нами с использованием комплекса взаимосвязанных и взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов исследования: анализа психолого-педагогической, социологической литературы и нормативно-правовой базы системы образования, обобщения педагогического опыта трудового воспитания учащихся начальной школы, опросных методов (беседы, интервьюирования), наблюдения. Для качественного анализа полученных данных нами использовались методы математической и статистической обработки.

Результаты исследований и их обсуждение. Выдающийся советский педагог А. С. Макаренко писал, что ни семья, ни одно образовательное учреждение, ни все вместе взятое еще не определяют результативность воспитания. Она определяется собственной активностью ребенка и воспитательным пространством, в структуре которого он развивается и в котором воспитание совершается «на каждом квадратном метре земли».

Воспитательные пространства представляют собой территории, на которых осуществляются процессы воспитания и как их модификации – процессы обучения, образования, самовоспитания и т. п. [2]. Целостность воспитательного пространства – результат разнообразия как его элементов, так и связей между ними при наличии единой педагогической концепции, ориентированной на приоритеты гуманистического воспитания. Целостность и стабильность воспитательного пространства обеспечиваются гибкостью его структуры [1].

Освоение и присвоение ребенком воспитательного пространства происходит на эмоциональном и рациональном уровнях. ... Ребенок осваивает готовые пространственные структуры, исходя из возможности удовлетворения в них своих потребностей, из прошлого социального опыта, из присвоения им общественных норм и ценностей [1].

В Чувашской Республике ведется целенаправленная работа по формированию единого образовательно-воспитательного пространства, объединению усилий всех государственных и общественных институтов воспитания, созданию благоприятных условий для развития и обеспечения защиты прав и законных интересов детей; сохранению и распространению чувашского языка, традиций, обычаев, приобщению детей к традиционным видам народного творчества и др. Для решения поставленных задач на региональном уровне были приняты Закон Чувашской Республики от 28 января 1993 г. «Об образовании» (с последними изменениями от 9 октября 2009 г.), «Концепция национальной школы Чувашской Республики в современной системе обучения и воспитания» (Постановление Кабинета Министров Чувашской Республики от 1 июня 2000 г. № 109), «Стратегия развития образования в Чувашской Республике до 2040 года» (2008 г.) и ряд других документов.

Трудовое воспитание учащихся начальных классов общеобразовательных школ Чувашской Республики, являясь одним из компонентов (аспектов) целостного педагогического процесса, представляет собой диалектическое единство общего и регионально особенного.

В качестве общего выступает сама сущность трудового воспитания, а именно:

а) его назначение – подготовка подрастающего поколения к труду;

б) задачи – формирование положительной мотивации (потребности, интереса, чувства долга, ответственности) и позитивного эмоционально-ценностного отношения к труду; формирование системы знаний, а также элементарных умений и навыков, необходимых для выполнения трудовой деятельности, т. е. навыков культуры труда; опыта общественно полезной деятельности, умения применять теоретические знания на практике; стремления младшего школьника к самостоятельности, активности, творчеству в любом виде труда;

б) содержание – система знаний, умений, навыков, взглядов и убеждений, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения, которыми необходимо овладеть;

в) закономерности – цели, характер и содержание трудового воспитания определяются объективными потребностями общества, интересами государства, социокультурными и этническими нормами и традициями; результаты трудового воспитания обусловлены согласованностью педагогических воздействий, влиянием объективных и субъективных факторов; позитивная реакция личности на педагогические воздействия обусловлена учетом ее потребностей, интересов, возможностей, уважительным и требовательным отношением, опорой на положительное, созданием оптимистических перспектив личностного развития; эффективность трудового воспитания детерминирована степенью собственной активности личности, содержанием и способом организации деятельности, в которую она включена, мотивами участия в деятельности, характером педагогического руководства;

г) принципы: единства сознания и поведения; целостности и единства воспитательного процесса; параллельного действия; направленности трудового воспитания (соответствие характера и содержания воспитания социальным потребностям, интересам страны, региона, народа, гуманистическим нормам, социокультурным, национальным традициям, нормам и др.); организации воспитательного процесса (добровольность, целенаправленность, связь жизни с трудом, научность, доступность, опора на положительное, учет возрастных и индивидуальных особенностей, воспитание детей в коллективе, преемственность, эстетизация детской жизни, этнопедагогизация и др.); управления деятельностью воспитанников (сочетание педагогического управления с развитием инициативности и самостоятельности, сознательности, активности, морального стимулирования, учета и контроля и др.); вариативности;

д) факторы трудового воспитания – различные виды деятельности (умственный и физический труд, игра, общение, спорт и т. д.) воспитанников; разнообразная деятельность педагогов (совместный с детьми труд, преподавание, педагогическое руководство и т. д.); воспитательный коллектив (среда, в которой воспитывается ребенок) и др.;

е) организационные формы – массовые; групповые (коллективные); микрогрупповые; индивидуальные и др.;

ж) методы трудового воспитания, представляющие собой преломление общих методов воспитания к общим задачам трудового воспитания – методы организации практической деятельности и руководства ею (педагогическое требование, перспектива, самоуправление и т. д.); формирования сознания воспитанников (убеждение, информационно-поисковый метод, взаимное просвещение и т. п.); передачи воспитанникам специальных знаний, умений, навыков (инструктаж, упражнение, взаимообучение и т. д.); корректирования поведения воспитанников и стимулирования их деятельности (соревнование, поощрение, наказание, создание ситуаций и т. п.);

з) средства трудового воспитания – слово и пример учителя и родителей, стиль отношения учителя с учениками, традиции, природа, учебная, художественная и научно-популярная литература, наглядные пособия, орудия и предметы труда, технические и учебные средства, телевидение, Интернет, радио, кино и театр, домашний, учебный и общественно полезный труд, самообслуживание, сельскохозяйственный труд, материалы, инструменты и т. д.;

и) результаты трудового воспитания.

Общим свойством трудового воспитания младших школьников является его осуществление с опорой на такие нормативные документы, как:

- Декларация прав ребенка (принята ООН 20 ноября 1959 г.);
- Конвенция о правах ребенка (принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года);
- Федеральный закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 N 3266-1;
- Национальная доктрина образования в Российской Федерации (2000 г.);
- Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования;
- Примерная основная образовательная программа начального общего образования (2010);
- программы для начальной школы (учебно-методические комплекты): а) традиционные – «Начальная школа 21 века», «Школа 2100», «Школа России», «Гармония», «Перспективная начальная школа», «Классическая начальная школа», «Планета знаний», «Перспектива»; б) развивающие – системы Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова.

Обучение технологии осуществляется по следующим учебникам:

Таблица 1

Федеральный перечень учебников, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях, на 2010/11 учебный год (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 декабря 2009 г. № 822)

№.№ п/п	Авторы, название учебника	Классы	Издательство
308-311	Геронимус Т. М. Технология	1, 2, 3, 4	АСТ-ПРЕСС ШКОЛА
312-315	Иванова Т. Г., Матяш Н. В., Семенович Н. А. и др. / под ред. Симоненко В. Д. Технология	1, 2, 3, 4	ВЕНТАНА-ГРАФ
316-319	Коньшева Н. М. Технология	1, 2, 3, 4	Ассоциация XXI век
320-323	Куревина О. А., Лутцева Е. А. Технология	1, 2, 3, 4	Баласс
324-327	Лутцева Е. А. Технология	1, 2, 3, 4	ВЕНТАНА-ГРАФ
328-331	Малышева Н. А. Технология	1, 2, 3, 4	Дрофа
332	Рагозина Т. М., Гринева А. А. Технология	1	Академкнига/Учебник
333	Гринева А. А., Рагозина Т. М. Технология	2	Академкнига/Учебник
334	Гринева А. А. и др. Технология	3	Академкнига/Учебник
335	Рагозина Т. М., Гринева А. А., Мылова И. Б. Технология	4	Академкнига/Учебник
336-337	Цирулик Н. А., Проснякова Т. Н. Технология	1, 2	Учебная литература
338-339	Проснякова Т. Н. Технология	3, 4	Учебная литература

Таблица 2

Федеральный перечень учебников, допущенных Министерством образования и науки Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях, на 2010/11 учебный год (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 декабря 2009 г. № 822)

№.№ п/п	Авторы, название учебника	Классы	Издательство
32-34	Роговцева Н. И., Богданова Н. В., Фрейтаг И. П. и др. Технология	1, 2, 3	Просвещение
35	Узорова О. В., Нефедова Е. А. Технология	1	АСТ, Астрель
36	Цирулик Н. А., Хлебникова С. И. Технология	3	Федоров
37	Цирулик Н. А., Хлебникова С. И., Нагель О. И. и др. Технология	4	Федоров
38	Плаксин М. А., Иванова Н. Г., Русакова О. Л. Информатика и ИКТ	3	БИНOM

Общее в трудовом воспитании обусловлено единой целью воспитания, одними и теми же факторами и общими условиями функционирования, а также общей моделью оптимального протекания этого процесса.

Регионально особенное в трудовом воспитании учащихся начальных классов современной школы связано со спецификой воспитательного пространства региона, его районов, этнического состава, своеобразием городской и сельской местности, климатическими условиями и др.

По данным переписи 2002 г., на территории республики проживали представители 106 этносов; из них чуваша составляют 67,69 %, русские – 26,53 %, татары – 2,77 %, мордва – 1,25 %, украинцы – 0,49 %, марийцы – 0,27 %, белорусы – 0,14 %, армяне – 0,14 %, азербайджанцы – 0,07 %, цыгане – 0,06 %, немцы – 0,05 %. Примерно 40 % населения – сельские жители. Государственными языками Чувашской Республики являются чувашский и русский языки. Получить начальное общее образование возможно в 43 начальных, 143 основных, 340 средних школах. Так как образовательная система должна способствовать сохранению и развитию национальных культур, языков и в то же время преодолению остатков национальной замкнутости, националистических настроений, содействовать развитию интернационального, общечеловеческого в национальном, способствовать усвоению каждой нацией лучших достижений всех наций, всего человечества в материальном и духовном производстве, перед каждой школой стоит задача обеспечения диалектического единства общечеловеческого и национально особенного в содержании как учебной, так и внеурочной деятельности.

Ознакомление младших школьников с историей и культурой родного края, включение их в традиционные для данного региона и этноса виды трудовой деятельности (вышивка, лепка из глины, плетение и др.) осуществляется в учебном процессе, во внеурочной (внеклассной) и внешкольной работе, в процессе взаимодействия школы с семьей и общественностью. Особую роль играют такие учебные предметы, как технология и ИЗО, на которые базисным учебным планом общеобразовательных учреждений Чувашской Республики отводится по одному учебному часу в неделю.

Осуществляя трудовое воспитание младших школьников на трудовых традициях чувашского народа, реализуя национально-региональный компонент федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, педагоги учитывают факторы воспитания (природа, труд, быт, обычаи, искусство, религия, родное слово, традиции), применяют методы (убеждение, пример, требование, приказ, разъяснение, приучение и упражнение, пожелание и благословение, заклинание, клятва, просьба, совет, намек, одобрение, упрек, укор, уговор, запрет, угроза), средства (потешки, считалки, загадки, пословицы, поговорки, песни, сказки, предания и т. д.) и организационные формы воспитания (детские праздники, трудовые дела и т. д.), используют такие способы трансляции социального опыта, как семейные и народные бытовые обычаи, религиозные обряды, образцы народного художественного творчества, национальные формы материальной культуры.

Резюме. Трудовое воспитание младших школьников – явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным состоянием общества, а также с его этноконфессиональными и социально-культурными особенностями.

Важным звеном в системе деятельности учителя начальных классов является умение находить эффективные механизмы воспитания детей в духе терпимости, плюрализма в духе уважения истории, культуры, трудовых традиций разных народов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Воспитательная деятельность педагога* : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / И. А. Колесникова и др. ; под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
2. *Сокольников, Ю. П.* Теория воспитательных пространств / Ю. П. Сокольников. – М. ; Белгород : БелГУ, 1998. – 73 с.

УДК 378.032:811

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ**

FORMATION OF VALUE SYSTEM OF STUDENTS – FUTURE ECONOMISTS

Н. В. Григорьева

N. V. Grigoryeva

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

Аннотация. Определены педагогические условия формирования ценностных ориентаций у студентов – будущих экономистов.

Abstract. The article defines the pedagogical conditions necessary to develop value system of students – future economists.

Ключевые слова: *ценности, ценностные ориентации, методы обучения.*

Keywords: *values, value system, methods of education.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность выбранной нами темы исследования обусловлена научными и практическими задачами, которые стоят перед человеком и обществом в целом и перед современной студенческой молодежью в частности, необходимостью выявления общечеловеческих, социально-этнических и профессиональных ценностей.

Социально-экономические преобразования общественной жизни, обновление всех ее сторон, развитие демократии и построение гражданского общества явились причиной актуализации проблем формирования ценностных ориентаций у студентов. Вхождение России в мировое сообщество, развитие и укрепление межгосударственных, политических, экономических и культурных связей актуализировали необходимость ориентироваться в поликультурном мире с пониманием его ценностей и смыслов. Переход экономики России на рыночные отношения изменил подходы к решению многих экономических проблем, особенно связанных с кадровым потенциалом. Изменения, которые происходят в современном мире в социально-экономической и производственно-технической сферах, предъявляют более высокие требования к подготовке экономистов.

Интерес к ценностным основам отдельной личности и общества в целом, как показывает история, возрастает на грани эпох, в кризисные переломные моменты истории человечества. Необходимость их осмысления закономерно требует обращения к исследованию проблемы ценностных ориентаций.

Современная ситуация в обществе характеризуется не только конструктивными изменениями, но и целым рядом негативных процессов, наметившихся в сфере духовной жизни. Сегодня ценностные ориентации подвергаются мощному воздействию отрицательных явлений окружающей среды. Размыванию и обострению проблемы приобщения к общечеловеческим, социально-этническим ценностям способствуют изменения, связанные с открытым и увеличивающимся социальным неравенством, потерей вертикальной традиции преемственности поколений, с существующим снижением этического стандарта.

В последнее время появился ряд публикаций [2], [3], [4], в которых говорится о кризисных моментах современного образования. Многими учеными считалось, что кризис образования вызван общим кризисом политической системы. Теперь стало ясно, что он является частью цивилизационного кризиса культуры и образования. Одно из направлений кризиса, как глобального, так и национального, – кризис в духовной сфере, включая и потерю ценностных ориентаций, приводящую к разрыву образования и культуры.

Ценностные ориентации, понимаемые в науке как избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выражающаяся в поведении, обеспечивают устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности. В условиях поликультурной профессиональной среды особую значимость приобретает процесс ценностного определения, формирования ценностных ориентаций, связанных с профессиональной деятельностью современного экономиста. Это необходимо для успешного взаимодействия с представителями других культур, профессиональных сообществ в области экономики как в нашей стране, так и на международном уровне.

Приоритетными задачами современного образования в области экономики является оказание помощи студентам в правильном выборе духовно-нравственных ценностей, в ориентации на общечеловеческие, социально-этнические и профессиональные ценности.

Анализируя исследования, касающиеся формирования ценностных ориентаций студентов в области обучения иностранному языку (Т. Г. Грушевицкая, А. П. Садохин, Т. Н. Персикова), мы пришли к выводу о том, что внимание ученых в основном сосредоточено на выявлении препятствий, барьеров, межкультурного непонимания и на обучении поведению в инокультурной среде для решения прагматических задач, связанных преимущественно с профессиональной деятельностью и ведением бизнеса. Меньшее внимание уделяется вопросам формирования ценностных ориентаций личности высшего порядка, связанных с удовлетворением высших потребностей (по А. Маслоу) в самоактуализации, саморазвитии личности.

Существующая система иноязычной подготовки этих студентов недостаточно сориентирована на формирование у них ценностных ориентаций, необходим поиск путей и средств, позволяющих качественно улучшить этот процесс. Поэтому в нашем исследовании основное внимание было сосредоточено на формировании ценностных ориентаций у студентов – будущих экономистов в процессе обучения иностранному языку путем реализации следующих педагогических условий:

– построение процесса обучения иностранному языку в соответствии с научно обоснованной моделью формирования ценностных ориентаций у студентов – будущих экономистов;

– использование социально-ценностной направленности у студентов – будущих экономистов при отборе следующих дисциплин: «Иностранный язык», «Деловой иностранный язык», «Иностранный язык-2», «Информационно-экскурсионная деятельность предприятий туризма (на иностранном языке)», «Культурология (на иностранном языке)», «Страноведение (на иностранном языке)», факультативный курс «Формирование ценностных ориентаций у студентов – будущих экономистов»;

– создание поликоммуникативной образовательной среды средствами Мультимедийной лаборатории, Лаборатории «Национальные клубы» и Студенческого научного общества «Лингва», которая способствует организации действий и поступков и закрепляет опыт ответственного отношения к общечеловеческим, профессиональным и социально-этническим ценностям;

– мониторинг уровней и результативности формирования ценностных ориентаций у студентов – будущих экономистов.

Материал и методика исследований. Экспериментальная работа проводилась на базе филиала Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета в г. Чебоксары (СПбГИЭУ) в период с 2006 по 2010 г. с участием 75 студентов. Были сформированы две экспериментальные (ЭГ) и одна контрольная (КГ) группы. На каждом этапе решались определенные задачи и применялись соответствующие методы исследования.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Для решения задач и проверки гипотезы использовались следующие методы исследования: изучение передового педагогического опыта; педагогическое наблюдение; анкетирование; тестирование; индивидуальные и групповые беседы со студентами; интервьюирование; анализ, обобщение и систематизация; математические методы обработки результатов исследования; диагностика с использованием опросников (методики «Ценностные ориентации», М. Рокич; «Морфологический тест жизненных ценностей», В. Ф. Сопов и Л. В. Карпушина) и др.

При организации экспериментальной работы мы исходили из общенаучных принципов, которые отражают общие требования к ее проведению [1].

Результаты исследований и их обсуждение. Количественная оценка результатов экспериментальной работы проводилась методом соотношения, то есть по процентному соотношению студентов, находящихся на том или ином уровне сформированности ценностных ориентаций в начале эксперимента, в ходе экспериментальной работы и по ее завершению.

Проведенная обширная диагностика по различным методикам уровня сформированности когнитивного, мотивационно-ценностного, поведенческого и эмоционального компонентов системы ценностных ориентаций у студентов – будущих экономистов позволила получить данные, свидетельствующие о том, что у студентов ЭГ произошли позитивные изменения уровней сформированности ценностных ориентаций по сравнению с КГ. Так, на 20 % увеличилось количество студентов с высоким уровнем сформированности ценностных ориентаций, в контрольной группе изменений не было; в среднем на 22,5 % уменьшилось количество студентов с низким уровнем сформированности ценностных ориентаций, в то время как в контрольной группе – на 8 %.

Проверку гипотезы в нашем экспериментальном исследовании мы осуществляли с помощью t-критерия Стьюдента, направленного на оценку различий величин средних значений (\bar{X} и \bar{Y}) двух выборок (X и Y), которые распределены по нормальному закону.

Метод Стьюдента различен для независимых (несвязных) и зависимых (связных) выборок. Независимые выборки получаются при исследовании двух различных групп испытуемых (в нашем эксперименте это экспериментальная и контрольная группы). Зависимые (связные) выборки отражают результаты одной и той же группы испытуемых до и после воздействия.

Используя формулу для независимых выборок, мы сопоставляли первую и вторую ЭГ с КГ на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы. А с помощью формулы для зависимых выборок сопоставили результаты в каждой группе, полученные до и после эксперимента.

На констатирующем этапе мы сопоставили первую и вторую экспериментальные группы с контрольной группой. В каждой из них вычислили средний балл, для каждого студента рассчитали отклонение от среднего балла, а затем нашли квадрат отклонения для каждого студента. После этого вычислили сумму квадратов в каждой группе и по формуле – t -критерий Стьюдента для каждой пары групп.

Для эксперимента мы взяли группы студентов, примерно одинаковые по уровню сформированности ценностных ориентаций. Но предположим, что у студентов в первой и второй экспериментальных группах уровень сформированности ценностных ориентаций на констатирующем этапе выше, чем в контрольной группе. Таким образом, мы выдвинем нулевую гипотезу H_0 , согласно которой разница между распределениями недостоверна, с тем, чтобы попытаться ее опровергнуть и тем самым подтвердить альтернативную гипотезу H_1 , в соответствии с которой различия между обоими распределениями достаточно значимы и обусловлены влиянием независимой переменной.

При сопоставлении первой ЭГ с КГ на констатирующем этапе $t_{эмп}=0,3$, а при сопоставлении второй ЭГ и КГ $t_{эмп}=0,5$. Число степеней свободы для первой пары будет 49, а для второй 48, т. е. примерно одинаково. Найдем по таблице $t_{кр}$. Для уровня 5 % это будет от 2,02 до 2, если k от 40 до 60. В гуманитарных науках принято считать, что нулевую гипотезу можно отвергнуть в пользу альтернативной гипотезы, если по результатам вероятность возникновения найденного различия не превышает 5 из 100. У нас уровень достоверности не был достигнут, и мы не можем отбросить нулевую гипотезу. Впрочем, это говорит только о том, что уровень сформированности ценностных ориентаций на констатирующем этапе во всех группах примерно одинаков.

Проведя исследования на контрольном этапе и вычислив t -критерий Стьюдента, получили следующие результаты: при сопоставлении первой ЭГ с КГ $t_{эмп}=2,47$, а при сопоставлении второй ЭГ с КГ $t_{эмп}=2,6$. В этом случае мы видим, что на отметке 5 % уровень достоверности достигнут, что позволяет опровергнуть нулевую гипотезу. Это означает, что верна H_1 , т. е. выдвинутая нами рабочая гипотеза подтверждается. Таким образом, обнаруженные между экспериментальными и контрольной группами различия значимы на уровне 5 %, следовательно, уровень сформированности ценностных ориентаций в экспериментальных группах выше, чем в контрольной группе.

Затем мы использовали формулу для вычисления t -критерия Стьюдента для связанных и равных по численности выборок, так как каждая из трех групп рассматривалась до и после проведения экспериментальной работы. Мы предположили, что уровень сформированности ценностных ориентаций в каждой группе выше на контрольном этапе, чем на констатирующем. В этом случае первой выборкой будет группа до эксперимента, а второй выборкой – эта же группа после эксперимента.

После проведения вычислений по приведенным формулам мы узнали, что в первой ЭГ $t_{\text{эмп}}=8,89$, а $k=25-1=24$. По таблице распределения критических значений t-критерия Стьюдента выявили, что для уровня достоверности 0,05 (вероятность 5 %) $t_{\text{кр}}=2,06$, для уровня достоверности 0,01 (вероятность 1 %) $t_{\text{кр}}=2,80$, для уровня достоверности 0,001 (вероятность 0,1 %) $t_{\text{кр}}=3,75$; во второй ЭГ – $t_{\text{эмп}}=8,92$, а $k=24-1=23$, для уровня достоверности 0,05 (вероятность 5%) $t_{\text{кр}}=2,07$, для уровня достоверности 0,01 (вероятность 1%) $t_{\text{кр}}=2,81$, для уровня достоверности 0,001 (вероятность 0,1 %) $t_{\text{кр}}=3,77$. Следовательно, наш результат превышает значение уровня достоверности 0,001, мы можем отбросить нулевую гипотезу и принять альтернативную гипотезу, т. е. считать разницу средних значений достоверной.

В контрольной группе мы получили следующие результаты: $t_{\text{эмп}}=2,41$, а $k=26-1=25$. По таблице распределения критических значений t-критерия Стьюдента выявили, что для уровня достоверности 0,05 (вероятность 5 %) $t_{\text{кр}}=2,06$, для уровня достоверности 0,01 (вероятность 1 %) $t_{\text{кр}}=2,79$, для уровня достоверности 0,001 (вероятность 0,1 %) $t_{\text{кр}}=3,73$. Полученные результаты позволяют принять альтернативную гипотезу, т. е. считать разницу средних значений достоверной.

В результате проведенной работы во всех трех группах уровень сформированности ценностных ориентаций стал выше и выявленная разница достоверна. В целом, результаты экспериментальной работы показали, что построенный на основе предложенной модели и педагогических условий процесс формирования ценностных ориентаций в экспериментальных группах протекает более эффективно, чем в контрольной.

Обобщая результаты проведенного исследования (всех трех этапов), мы имеем основание заключить, что поставленные в исследовании задачи решены, гипотеза в целом получила подтверждение.

Резюме. Экспериментальная работа подтвердила эффективность введения в процесс обучения иностранному языку студентов – будущих экономистов предлагаемых педагогических условий формирования ценностных ориентаций (осмысление общечеловеческих, социально-этнических и профессиональных ценностей), способствующих осознанию личной причастности к миру и взаимосвязи между народами и нациями.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабанский, Ю. К.* Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 558 с.
2. *Розин, В. М.* Образование в обновляющемся мире / В. М. Розин // Вестник высшей школы. – 2006. – № 6. – С. 24–33.
3. *Розин, В. М.* Образование в обновляющемся мире / В. М. Розин // Вестник высшей школы. – 2006. – № 7. – С. 18–27.
4. *Шутенко, А. И.* Высшее образование как зеркало растворенной культуры / А. И. Шутенко, Е. Н. Шутенко // Вестник высшей школы. – 2006. – № 11. – С. 9–12.

УДК 378.013.75

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ЦЕЛОСТНОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ: СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ***

**INNOVATION PROCESSES IN THE INTEGRATED PEDAGOGICAL SYSTEM:
THE STRUCTURE, FUNCTIONS**

С. Г. Григорьева

S. G. Grigoryeva

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

Аннотация. В статье раскрывается сущность инновационного процесса, рассмотрены его этапы, функции, факторы, способствующие интенсификации инновационного процесса.

Abstract. The article reveals the essence of the innovation process, the stages, the functions of the innovation process, the factors contributing to the intensification of the innovation process.

Ключевые слова: *инновация, инновационные процессы, педагогическая система.*

Keywords: *innovation, innovation processes, pedagogical system.*

Актуальность исследуемой проблемы. В последнее время образовательные процессы выделились в предмет особых исследований ученых.

Интерес к инновационным процессам мировой педагогической общественности проявляется в создании особых инновационных служб, изданий, журналов, информационных публикаций. В частности, при ЮНЕСКО существует Азиатский центр педагогических инноваций для развития образования, который обобщает педагогические новшества различных стран мира и информирует о них совместно с Международным бюро по вопросам образования педагогическую общественность на страницах специального издания. Инновационный процесс включает инновации, нововведения и условия, обеспечивающие успешность перевода системы в новое качественное состояние.

Материалы и методика исследований. Материалом исследования являются статьи, опубликованные в разных печатных и электронных средствах массовой информации. Теоретической основой исследования являются работы Э. Д. Днепров [2], М. М. Поташника [4], В. А. Сластенина [3], П. Г. Щедровицкого [6], [7]. Применялись следующие методы исследований: теоретический анализ (сравнительный, ретроспективный) педагогической, психологической литературы.

* Работа выполнена в рамках проведения ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» научных исследований по тематическому плану научно-исследовательских работ по заданию Министерства образования и науки Российской Федерации в 2011 г. (№ НИР 2.2.11).

Результаты исследований и их обсуждение. С 1986 г. термин «инновационные процессы» используется в «инновационном глоссарии» для обозначения последовательности этапов воплощения идеи в конкретный полезный результат:

- восприятие проблемы или возможности;
- первая концепция оригинальной идеи;
- исследование и разработка;
- первый выход в производство и на рынок;
- применение и внедрение;
- усовершенствования и изменения, приносящие доход.

Подход к определению «инновационный процесс» через выделение отдельных его стадий распространен главным образом в научно-технической сфере. Так, в словаре «Научно-технический прогресс» инновационный процесс определяется совокупностью трех стадий:

- от исследований до первого производственного освоения;
- от первого освоения до развертывания выпуска в масштабах, достаточных для удовлетворения потребности всего народного хозяйства;
- от производства новшества до его использования конечными потребителями, включая обслуживание и утилизацию использованного изделия.

Инновационные процессы в образовании возникали в различные исторические периоды и определяли его развитие. Наиболее широкого масштаба они достигли в конце XIX – начале XX в. в России, Германии, Франции, США [6].

Большинство исследователей определяют инновационные процессы в образовании как некоторую систему, которая, активно откликаясь на ее вызовы социокультурной реальности и не отвергая существующих традиций, вносит принципиальные изменения в обучение, воспитание и развитие личности. Внедрение инновационных процессов способствует преобразованию не только самой педагогической деятельности, присущих ей средств и механизмов, но и существенному перестраиванию ее целевых установок и ценностных ориентаций. Инновационные процессы предполагают открытость культуре и обществу, а также открытость своего «Я», собственного внутреннего мира.

Исследователи инновационного процесса (А. С. Ахиезер, А. Г. Кругликов, Н. И. Лапин, А. И. Пригожин, Б. В. Саонов, Н. П. Степанов, В. С. Толстой и др.) выделяют два подхода к изучению структуры инновационных процессов: предметно-феноменологический, или предметно-технологический на микроуровне индивидуального новшества, а также микроуровень – взаимодействие отдельных нововведений. Первый подход расчленяет структуру нововведения на части с его содержательной стороны, т. е. рассматривается некоторая новая идея, воплощаемая в действительность. Второй подход определяется взаимодействием отдельных нововведений: их сочетанием, конкуренцией, последовательной сменой.

Инновационный процесс включает инновации, нововведения и условия, обеспечивающие успешность перевода системы в новое качественное состояние. Большинство исследователей в структуре инновационных процессов выделяют этапы:

- 1) возникновение идеи;
- 2) разработка идеи в прикладном аспекте;
- 3) обоснование внедрения (аргументация достижения положительного эффекта по сравнению с существующим состоянием, экспериментальная проверка);

- 4) реализация на практике (внедрение);
- 5) изучение и оценка результатов внедрения;
- 6) дальнейшее развитие предмета инновации.

Эти этапы нередко осуществляются одновременно, некоторые из них могут выпасть вообще (что приводит во многих случаях к отрицательным результатам), также возможно и появление других промежуточных этапов. Однако и наличие всех этапов не является гарантией от ошибок, так как необходима еще эффективная реализация любого из них. В силу этого каждый этап имеет существенное значение.

Существуют и другие взгляды на структуру инноваций. Например, М. М. Поташник отмечает, что инновационный процесс (как и вся система) полиструктурен, и выделяет следующую иерархию структур: 1) деятельностная структура (совокупность компонентов: мотивы, цель, задачи, содержание, формы, методы, результаты); 2) субъектная структура (подразумевающая следующие уровни: индивидуальный, малых групп, школы или вуза, муниципальный, региональный, федеральный, международный); 3) уровневая структура (инновационная деятельность субъектов на международном, федеральном, региональном, районном (городском) и школьном уровнях); 4) содержательная структура (рождение, разработка и освоение новшеств в обучении, воспитательной работе, управлении школой и т. д.); 5) структура жизненного цикла (циклический характер инновационного процесса: возникновение, освоение, диффузия, рутинизация, кризис либо иррадиация); 6) управленческая структура (взаимодействие четырех видов управленческих действий: планирование, организация, руководство, контроль); 7) организационная структура (включает следующие этапы: диагностический, прогностический, собственно-организационный, практический, обобщающий, внедренческий) [4].

В таком ракурсе инновационный процесс представляется действительно многообразной системой. Нетрудно заметить, что выделенные ранее этапы инновационного процесса и структура жизненного цикла, представленная М. М. Поташником, практически совпадают.

В научной литературе «жизненный цикл» инноваций определяется как стадийность процесса, единство его начала и конца. Цикличность возникает благодаря многократной связи, встроенной в механизм инновационного процесса. Наиболее полно структура инновационного процесса представлена Ю. Вооглайдом и А. Рейнером, которые в «жизненный цикл» инновации включают 9 необходимых циклов, находящихся в запланированной временной последовательности:

- 1) предварительный (устанавливаются сроки, изучается имеющийся опыт, четко формулируется проблема, разрабатывается общая программа инновационного процесса);
- 2) исследовательский (эмпирическое исследование, в результате которого вырабатывается знание об объекте и его среде, о характере факторов, способствующих и препятствующих нововведению);
- 3) проектировочный (проект желаемого конечного состояния процесса, программа основной деятельности);
- 4) экспериментальный (разумность экспериментальной проверки, корректирование);
- 5) мотивационный (качественные изменения в сознании людей, формирование готовности, активизация чувств причастности и ответственности);

б) подготовительный (обучение кадров, поиск ресурсов, создание соответствующего психологического климата – взаимопонимания как по вертикали, так и по горизонтали, переход, превращение инновационной идеи в собственную убежденность людей, выраживание «носителей инновации»);

7) управленческий (введение новшества, достижение стадии зрелости);

8) становления (упорядочение и стабилизация, преобладание саморегуляции и самоуправления);

9) контроля (подведение итогов, оценка сформированности новых структур, новых связей с целью их дальнейшей коррекции, превращение принципов и критериев, выдвинутых в предварительном цикле, в нормы и ценности) [1].

Таким образом, инновационный процесс как определенная система представляет собой некоторую целостность во всех стадиях своего жизненного цикла и во всех своих внутренних и внешних взаимосвязях.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить факторы, способствующие интенсификации инновационного процесса:

а) творческий потенциал руководителей учебного заведения;

б) разработанные комплексные проекты;

в) консультирование проектов и самого процесса;

г) социально-экономическая среда;

д) долевые позиции участников инновационного процесса, из чего следует, что инновационный процесс всегда имеет определенное направление. Одно из них – это направленность на педагогическую деятельность.

По мнению ряда исследователей (И. Ф. Исаев, Л. И. Мищенко, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов), необходимость инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств:

– происходящими социально-экономическими преобразованиями, которые обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методики и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Инновационная направленность деятельности учителей и воспитателей, включающая в себя создание, освоение и испытание педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики;

– усилением гуманитаризации содержания образования, непрерывным изменением объема, состава учебных дисциплин; введением новых учебных предметов, требующих постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания в учительской среде, актуализируются задачи роста профессионального мастерства педагогов;

– изменением характера отношений учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса учитель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Сейчас инновационная деятельность в образовании приобретает избирательный, исследовательский характер. Именно поэтому важным направлением в деятельности руководителей педагогических коллективов, методических служб учебных заведений становится анализ и оценка вводимых учителями педагогических инноваций, создание необходимых условий для их успешной разработки и применения;

– вхождением общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, созданием новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, которые создают реальную ситуацию их конкурентоспособности [5].

П. Г. Щедровицкий характеризует три основных источника возникновения российского инновационного педагогического движения [6].

1. Влияние немецкой философской психологии XIX в.

Именно в немецкой философской психологии сложился комплекс представлений об интеллектуальных функциях и способностях, которые могут стать достоянием отдельного индивида.

2. Распространение русской религиозно-философской концепции, или доктрины «нового человека».

Появление этой доктрины было стимулировано различными политическими событиями и поисками идеального социального устройства, поиском смысла жизни и ответа на вопрос о том, как жить в этом изменяющемся и разрушающемся мире.

В такой социокультурной обстановке возникало довольно много различных по содержанию, но очень близких по духу концепций становления «нового человека». Процесс взросления ребенка рассматривался прежде всего «экологически». Современный мир анализировался как агрессивно интеллектуальный и крайне технологичный, а потому неспособный ни увидеть, ни познать самостоятельную сущность детского. Речь идет об антропософском обществе, о концепциях нового человека, которые развивались в эзотерических учениях последователей Безант и Блаватской, в русском театре и, наконец, в среде большевиков, которые собирались формировать «нового человека» непосредственно и практически.

3. Развитие психолого-педагогических экспериментальных разработок в 20–30-е, а затем в 50–70-е гг. XX в.

Область отечественной педагогической психологии и экспериментальной педагогики сложилась во многом по образцам европейских институтов экспериментальной педагогики и под их влиянием, имея в то же время свою российскую специфику.

В Германии это движение в силу определенных обстоятельств не получило широкого развития, а в России до 1936 г. проводились достаточно глубокие теоретические и экспериментальные разработки по формированию новых технологий обучения и развития (исследования П. Блонского, Л. Выготского, С. Геллерштейна и др.).

После событий 1922 г., когда многие представители философии и социальных наук были высланы из страны, педагогика и психология оставались едва ли не единственными областями, в которых носители гуманитарного знания и образа мышления еще могли работать. Профессионалы высокого уровня, являясь специалистами разных областей, начали «стекаться» в область экспериментальных педагогических и психологических разработок, создавать и теоретически обосновывать новые технологии обучения.

Эти данные были совмещены друг с другом только в условиях России и тем самым задали своеобразие российского инновационного педагогического движения.

Сегодня инновационное педагогическое движение в России имеет уже почти тридцатилетнюю историю и в своем развитии насчитывает несколько этапов. Разные группы ученых, пытающиеся проанализировать процесс разворачивания этого движения, вынуждены для более глубокого изучения каким-то образом «этапировать» российское инновационное педагогическое движение.

Э. Д. Днепров выделяет три этапа в становлении инновационного педагогического движения в России.

В 1970–1988 гг. инновационное педагогическое движение проходило свой инкубационный (лабораторный) период и было представлено прежде всего в работах передовых психологов и педагогов, дидактов и методистов, в деятельности учителей, позже создавших собственную «педагогику сотрудничества».

В 1986–1988 гг. первые ростки этого движения вышли на социально-педагогическую поверхность. Оставаясь все еще «внутриобразовательным» явлением, они формировались и развивались в русле широкого общественно-педагогического движения. Эти первые образовательные инициативы всегда старательно поддерживались и пропагандировались редакцией «Учительской газеты». В то время «Учительская газета» стала реальным центром притяжения и консолидации всех новых образовательных идей и школ.

В 1989–1990 гг. инновационное педагогическое движение уже обрело самостоятельный характер. Инновационные школы стали первой лабораторией, где уточнялись и проверялись основные подходы современного образования. На этом этапе исследовательские программы инновационных школ разрабатывали те же вопросы, что и «большая» педагогическая наука. Выстраивались новые механизмы взаимодействия педагогической науки и образовательной практики.

1991–1992 гг. стали своеобразным трамплином для инновационного движения в образовании в целом. Инновационные школы постепенно «легализовались».

Роль инновационного педагогического движения еще более возросла с началом нового переходного этапа, поскольку оно оказалось основной реальной силой обновления образования.

Сегодня уже существует реальный механизм поддержки инновационных школ со стороны различных государственных органов. Так, например, при Министерстве образования и науки Российской Федерации создан Совет по федеральным экспериментальным площадкам, в котором разработана процедура экспертизы и помощи инновационным школам в получении статуса федеральной экспериментальной площадки.

Участники круглого стола Ассоциации инновационных школ и Центров «Политика России в области образования» выделили функции российского педагогического инновационного движения. П. Г. Щедровицкий отмечал, что до 1994 г. эти функции были настолько взаимосвязаны, что их фактически невозможно было отделить друг от друга. Но с 1995 г. данные функции начинают разворачиваться на различных организационных структурах инновационного и общественно-педагогического движения в целом.

Российское педагогическое инновационное движение выполняет следующие функции:

1. Движение за обновление школы.

Это движение было основано на целях и ценностях демократизации образования, сотрудничестве между ребенком и взрослым в учебном процессе, изменении общей атмосферы и психологического климата в школе и, лишь в очень малой степени, на задачах разработки нового содержания и новых методов обучения.

2. Распространение различных образовательных систем.

Ученики и последователи различных ветвей школы развивающего обучения (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, В. В. Репкин и др.) распространяли методики этого обучения в педагогической среде с конца 60-х гг. XX в. Так, например, педагогика Марии Монтессори и идеи Вальдорфской педагогики Рудольфа Штейнера, разработанные в конце прошлого – начале нынешнего столетия, давно не являются инновацией для мировой педагогической культуры; однако у нас в стране эти образовательные системы не распространялись в течение 60–70 лет. Поэтому, без сомнения, их распространение в России в конце 80-х гг. XX в. оказалось существенным социокультурным нововведением.

3. Функция элитного или элитарного образования. В крупных и средних городах уже с конца 80-х гг. XX в. новые школы начинают притягивать к себе представителей тех социальных групп, которые оказались наиболее активными: интеллигенцию и научных работников, представителей предпринимательских и банковских кругов. Именно эти социальные группы могут позволить себе платить за дополнительные образовательные услуги, а также поддерживать материальную базу школы (помещение, транспорт, компьютеры и пр.).

Возникновение дополнительных источников финансирования и региональные доплаты за статус экспериментальной площадки со стороны органов управления образованием, возможность эффективно использовать деловые сети внутри инновационного движения, сравнительно легкий доступ к различным источникам информации и альтернативным системам переподготовки (повышения квалификации) учителей – все это создает дополнительный ресурс для развития данного типа образования. Функциональная нагрузка на каждого конкретного педагога снижается, в то время как появляется возможность построить индивидуальный план повышения квалификации для наиболее перспективных членов инновационной группы.

Это, в свою очередь, создает приоритетные условия для прихода в такие школы выпускников университетов и специалистов высокого уровня из разных «нешкольных» областей. А вся эта ситуация в целом приводит к тому, что инновационное образование становится элитной (внутренний рейтинг в самом педагогическом сообществе) и элитарной (внешний рейтинг по отношению к социальной среде) формой образования.

4. Освоение новых технологий управления.

Инновационные педагогические группы, развернув собственную образовательную практику, сразу же столкнулись с проблемами, порождаемыми любым нововведением в образовательной сфере:

- сложность совмещения инновационных программ и новых блоков учебного содержания с существующими учебными планами и программами;
- необходимость сосуществования в условиях одной школы носителей различных педагогических представлений и как результат – опасность раскола педагогического коллектива;
- повышение требований к переподготовке и повышению квалификации учителей, обеспечение их повышающихся запросов в межпредметной профессиональной коммуникации;
- постоянный поиск и разработка новых учебных материалов, методических пособий, книг для чтения и др.;
- изменение всей схемы управления педагогическими и детскими коллективами, находящимися в инновационном режиме;

– отсутствие преемственности между инновационной школой и вузом;
– разрыв между потенциальными ожиданиями родителей и базовыми принципами инновационного обучения.

Преодолеть вышеназванные и прочие реально проявившиеся проблемы в инновационно работающих педагогических коллективах можно было только с помощью разработки совершенно новых технологий управления инновациями и техник проектирования. Это и стало одной из функций российского инновационного педагогического движения. В инновационной среде начали создаваться и распространяться методы социально-педагогического проектирования, порождаемые тесным взаимодействием инновационных коллективов с психолого-педагогическими исследовательскими группами (лабораториями В. В. Давыдова, В. В. Рубцова, В. И. Слободчикова, Б. Д. Эльконина и др.), с одной стороны, и с представителями методологического движения (группы О. Б. Анисимова, Ю. В. Громько, С. В. Попова, П. Г. Щедровицкого и т. д.) – с другой.

Таким образом, в условиях инновационного педагогического движения начинает формироваться новая проектная культура управления школой (что для зарубежной системы образования достаточно традиционно), которая затем довольно быстро проникает во всю систему управления образованием, особенно на уровень школы и территориальных органов управления.

Резюме. Российское инновационное педагогическое движение перестает быть гетерогенным, и в этих условиях возникает и обостряется вопрос о собственной основе и сущности всего инновационного педагогического движения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вооглайд, Ю.* Методические проблемы классификации и структуры инноваций / Ю. Вооглайд // Проблемы инноватики и экспериментики : материалы семинара. – Таллин, 1981. – С. 9–25.
2. *Днепров, Э. Д.* Общественно-педагогическое и инновационное образовательное движение / Э. Д. Днепров // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М. : Парсифаль, 1997. – С. 9–35.
3. *Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин и др.* – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
4. *Поташник, М. М.* Инновационные школы России: становление и развитие / М. М. Поташник. – М. : Новая школа, 1996. – 371 с.
5. *Сластенин, В. А.* Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
6. *Щедровицкий, П. Г.* Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании / П. Г. Щедровицкий // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М. : Парсифаль, 1997. – С. 61–78.
7. *Щедровицкий, П. Г.* Новшества и инновации (пять смыслов иностранного слова) / П. Г. Щедровицкий // Учительская газета. – 1995. – № 22–23. – С. 8.

УДК 378.034+378.037.1

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
У СТУДЕНТОВ ПСИХОФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT
OF STUDENTS' PSYCHO-PHYSICAL QUALITIES**

А. Т. Деверинская, В. И. Павлов

A. T. Deverinskaya, V. I. Pavlov

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

Аннотация. В статье раскрывается содержание воспитательной работы по развитию психофизических качеств у студентов.

Abstract. The article reveals the essence of the educational work on the development of professionally important psycho-physical and moral qualities of students.

Ключевые слова: *физическое здоровье, психофизические качества, педагогические условия.*

Keywords: *physical health, psycho-physical qualities, pedagogical conditions.*

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время в вузах Чувашской Республики заметен рост количества студентов с низким уровнем психофизического развития и общей физической подготовки. Как показали наши исследования, около 35 % студентов имеют ослабленное здоровье, часть из них страдает хроническими заболеваниями сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной, пищеварительной систем, опорно-двигательного аппарата.

В связи с этим одной из важнейших задач высшей школы является укрепление здоровья и снижение заболеваемости, развитие психофизических качеств у студентов путем создания научно обоснованной системы физического воспитания.

Целью исследования стало выявление, теоретическое и экспериментальное обоснование педагогических условий развития у студентов психофизических качеств.

Материал и методика исследований. Исследование проводилось с 2007 по 2010 г. на базе экономического факультета Чебоксарского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации и технолого-экономического факультета Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. В нем приняли участие 98 студентов (за три года обучения в вузе с 1 по 3 курс), 6 преподавателей физического воспитания. В экспериментальную группу (ЭГ) входили 48 студентов, в контрольную (КГ) – 50. На начальном этапе исследования нами было изучено состояние здоровья у студентов. Определение уровня сформированности пси-

хофизических качеств проводилось методом анкетирования, бесед со студентами и преподавателями, а также с использованием тестов, опросника профессиональных предпочтений (Дж. Холланда).

Изучалась учебно-нормативная документация (государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по физической культуре, учебные планы и рабочие программы по основным курсам данной специальности). Параллельно с этим проводилась работа по изучению мотивации и отношения студентов к физкультурно-спортивной деятельности. Определенная работа велась с преподавателями курса «Физическая культура» в целях подготовки их к формирующему этапу эксперимента.

Для проверки качества выполняемых студентом рекомендаций педагогов по физическому саморазвитию было предусмотрено ведение дневника самоконтроля за выполнением индивидуального плана физического самосовершенствования. При изучении учебного материала программы использовались различные упражнения, задачи и ситуации, содействующие развитию психофизических качеств личности студента. Важное место в содержании работы занимала систематическая и целенаправленная работа медицинской и психологической служб вузов: проведение консультаций и бесед, чтение лекций, организация встреч с соответствующими специалистами и т. п.

Результаты исследований и их обсуждение. Одним из направлений нашей экспериментальной деятельности была реализация задачи, связанной с созданием соответствующей образовательно-спортивной среды на факультетах, обеспечением педагогического процесса учебно-методическими пособиями, вовлечением студентов в занятия физической культурой и спортом, пропагандой здорового образа жизни.

В вариативной части учебной программы по курсу «Физическая культура», во-первых, нами был расширен объем материала по легкой атлетике, гимнастике, волейболу, баскетболу, футболу и другим подвижным играм; во-вторых, разработан комплекс физических упражнений аэробной направленности, способствующих повышению и поддержанию высокого уровня функциональных возможностей сердечно-сосудистой и дыхательной систем; упражнений силовой направленности, способствующих укреплению двигательного аппарата – мышечной системы, костной системы, соединительной ткани – связок, сухожилий; упражнений, направленных на развитие гибкости и способствующих улучшению состояния мышечной, соединительной и костной тканей, профилактике заболеваний опорно-двигательного аппарата; в-третьих, отведено больше времени на приобщение к здоровому образу жизни, двигательной активности с использованием возможностей всех основных ее видов: подвижных игр, соревновательного спорта, коррекционно-оздоровительного спорта, оздоровительной двигательной активности, профессионально ориентированной двигательной активности, бытовой двигательной активности и др.; в-четвертых, уделено особое внимание выработке умений и навыков физического саморазвития и самосовершенствования.

В процессе исследования проводилась диагностика изучаемых психофизических качеств. Так, например, нами были изучены мотивы, потребности, склонности, интересы и ценностные ориентации студентов в сфере физкультурной деятельности в начале и в конце эксперимента. Полученные данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели сформированности мотивационно-ценностного компонента психофизического потенциала студентов

Основные показатели	Группы	Уровни (%)							
		очень высокий		высокий		средний		низкий	
		2007 г.	2010 г.	2007 г.	2010 г.	2007 г.	2010 г.	2007 г.	2010 г.
Осознание необходимости изучения теоретических основ курса «Физическая культура»	ЭГ	4,1	6,6	10,3	12,3	55,9	37,4	29,7	18,5
	КГ	3,0	4,1	7,8	9,4	55,1	56,8	34,1	29,7
Интерес к информации, связанной с профессиональной направленностью физической подготовки	ЭГ	9,3	14,5	16,4	19,8	63,2	57,4	11,1	8,3
	КГ	10,1	12,2	13,2	14,1	59,3	57,6	17,4	16,1
Желание быть включенным в двигательную активность	ЭГ	14,2	25,5	19,3	21,9	48,1	38,0	18,4	14,6
	КГ	13,9	27,1	21,2	24,4	44,7	30,6	20,2	17,9
Понимание важности поддержания здорового образа жизни самим студентом	ЭГ	12,7	23,2	18,1	19,7	45,1	36,2	29,1	20,9
	КГ	10,8	14,3	17,3	18,9	41,7	39,4	30,2	27,4
Осознание места и роли физкультурной деятельности в системе подготовки к профессиональной деятельности	ЭГ	6,7	8,9	11,1	17,2	63,1	65,0	13,1	8,9
	КГ	6,9	8,0	10,2	13,4	70,2	65,5	12,7	13,1
Осознание ценности здоровья и ЗОЖ	ЭГ	8,0	9,6	10,4	12,6	61,5	63,7	20,1	14,1
	КГ	10,1	11,2	11,3	16,2	58,0	55,3	20,6	17,3
Осознание личной значимости физкультурной активности для своего профессионального становления и личной карьеры	ЭГ	8,4	18,2	9,3	14,1	62,6	51,3	19,7	16,4
	КГ	8,2	11,1	9,7	12,6	57,5	54,0	24,6	22,3
Понимание места физической культуры в системе профессиональных ценностей	ЭГ	8,1	12,3	10,4	13,1	58,1	58,4	23,4	16,2
	КГ	8,7	9,9	10,8	12,4	50,8	51,6	29,7	26,1

Как видно из приведенных в табл. 1 данных, колебания исходного уровня показателей мотивационно-ценностного компонента у КГ и ЭГ групп в среднем одинаковые, по экспериментальной группе по итогам формирующего этапа увеличивается значение по всем показателям: у студентов сгладилось противоречие между пониманием важности поддержания здоровья самим студентом как абсолютной ценности (42,9 и 47,4 % соответственно) и практической деятельности по его поддержанию; существенно возрос интерес к информации, связанной с различными аспектами физической культуры (немедицинские способы оздоровления, самодиагностики, коррекции телосложения, социально-биологические основы физической культуры, оздоровительные и релаксационные технологии). 84,1 % студентов экспериментальной группы и 71,0 % – контрольной хотели бы повысить уровень знаний в этих областях физической культуры (в констатирующем эксперименте данную группу составляли соответственно 56,6 и 44,8 % студентов) и т. д.

В ходе эксперимента произошли изменения в развитии психофизических качеств у студентов. Сводные данные по итогам трехлетней работы представлены в табл. 2.

Показатели сформированности психофизических качеств у студентов

Основные показатели	Группы	Уровни (%)							
		очень высокий		высокий		средний		низкий	
		1 курс	3 курс	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
Целенаправленность	ЭГ	12,3	15,1	18,2	22,4	53,1	53,0	16,4	9,5
	КГ	12,1	13,3	15,2	17,5	54,6	52,4	18,1	16,8
Решительность	ЭГ	13,1	15,6	18,3	21,1	56,8	43,1	17,8	14,2
	КГ	11,6	13,2	14,5	17,3	54,8	52,0	19,1	17,5
Настойчивость	ЭГ	14,4	17,2	19,7	24,5	47,3	43,1	18,6	15,2
	КГ	12,2	14,1	17,5	19,1	41,1	45,2	23,2	21,6
Самостоятельность	ЭГ	16,9	19,7	23,1	26,4	43,6	41,2	16,4	12,7
	КГ	13,4	14,6	17,9	19,3	50,1	50,8	18,6	15,3
Дисциплинированность	ЭГ	17,3	21,1	24,1	29,6	46,9	40,1	11,7	9,2
	КГ	16,9	19,4	21,7	24,8	47,8	45,5	13,6	10,3
Готовность к волевому напряжению и преодолению трудностей	ЭГ	14,6	16,8	18,3	24,1	54,8	48,6	12,3	10,5
	КГ	13,7	15,1	17,8	19,2	54,8	54,3	13,7	11,4
Выдержка	ЭГ	15,8	17,4	19,2	25,2	52,2	46,8	12,8	10,6
	КГ	14,3	16,2	18,7	19,6	53,6	52,7	13,4	11,5

Анализ показателей сформированности у студентов психофизического потенциала будущих специалистов показал, что в целом за три года обучения в вузе (с 1 по 3 курс) наблюдается определенная положительная динамика в развитии у них психофизических качеств (в данном случае нравственно-волевого порядка). В ходе эксперимента наиболее ярко она проявилась в характеристике таких качеств у студентов ЭГ, как дисциплинированность (21,0 %), самостоятельность (16,9 %) и выдержка (16,2 %). Отрадно отметить, что заметные положительные изменения по этим показателям имеются и у студентов КГ. Изучение факторов, способствовавших этим изменениям в лучшую сторону, показало, что к ним следует прежде всего отнести психологический климат на факультетах, доброжелательные отношения, сложившиеся между преподавателями и студентами, профессиональное мастерство преподавателей (большинство из них в недалеком прошлом – мастера спорта, победители республиканских и всероссийских соревнований).

В ходе эксперимента у студентов произошли заметные изменения и физических показателей (табл. 3).

Данные табл. 3 свидетельствуют о том, что, положительная динамика исследуемых показателей на формирующем этапе эксперимента была установлена у студентов ЭГ. По индивидуальным данным у 18,0 % студентов обнаружен высокий уровень развития общей выносливости (на констатирующем этапе эксперимента – 11,0 %); не изменились показатели в группе, характеризующейся уровнем развития выше среднего; 57,0 % относятся к группе со средним уровнем (ранее 23,0 %). У студентов КГ за этот же период уровень развития общей выносливости по среднegrupповым данным практически не изменился. Наблюдались несущественные внутригрупповые изменения как в сторону увеличения, так и в сторону уменьшения. В ЭГ в среднем снизились тестовые показатели в беге на 100 м (с 14 до 13,3 с), что характеризует увеличение уровня развития скоростно-силовых качеств; в КГ эти показатели – с 14,3 до 13,9 с и т. д.

Таблица 3

Показатели уровня развития физических качеств у студентов

Основные показатели	Группы	Уровни (%)							
		очень высокий		высокий		средний		низкий	
		1 курс	3 курс	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
Бег на 3000 м (общая выносливость)	ЭГ	9,1	16,4	10,7	14,5	24,9	40,3	55,3	28,8
	КГ	0,8	7,9	8,4	10,6	38,7	42,7	46,1	38,8
Челночный бег (скорость в сочетании с ловкостью)	ЭГ	1,2	4,1	12,4	20,1	55,7	69,5	30,7	6,3
	КГ	0,8	2,4	16,5	17,2	53,3	67,7	29,4	12,7
Бег на 100 м (скоростно-силовая подготовленность)	ЭГ	14,3	28,3	40,4	48,7	27,0	10,3	18,3	12,7
	КГ	16,1	17,3	39,7	42,8	25,1	21,5	19,1	18,4
Подтягивание (силовая выносливость в/п пояса)	ЭГ	4,3	8,9	6,2	13,1	44,1	56,3	45,4	21,7
	КГ	1,1	2,3	4,7	6,9	32,6	44,7	61,6	46,1
Гибкость позвоночника	ЭГ	2,9	10,4	12,5	21,4	53,7	60,1	16,3	8,1
	КГ	2,3	4,7	25,9	27,8	53,7	49,5	18,1	17,0
Координация – равновесие	ЭГ	1,8	12,1	16,5	20,7	42,2	51,7	37,5	15,5
	КГ	1,6	5,4	12,9	14,3	36,8	39,1	48,7	41,2

Подводя итоги, можно сделать вывод, что позитивная динамика в развитии всех физических качеств, характеризующих физическую подготовленность студентов, обусловлена профессиональной и личностной ориентацией рабочей программы курса «Физическая культура», включающей учебно-тренировочный (содержательный) и методико-практический разделы. В ходе формирующего этапа эксперимента нами был использован широкий круг физических упражнений, которые классифицировались следующим образом: а) упражнения, избирательно воздействующие на мышечные группы, несущие основную мышечную нагрузку в период прохождения учебно-производственных практик; б) упражнения, адекватно воздействующие на мышечные группы с целью снятия производственного утомления; в) упражнения, по характеру нервно-мышечных усилий и двигательной структуре сходные с основными движениями профессионала; г) спортивная тренировка с использованием специфических комплексов, способствующих развитию ведущих двигательных качеств в сочетании с формированием у студентов психофизиологических функций; д) специальные виды спорта, интенсифицирующие воспитание профессионально важных психофизических качеств будущего специалиста и др.

Повышению эффективности процесса развития у будущих специалистов профессионально важных психофизических качеств, как показало наше теоретическое исследование и проведенная экспериментальная работа, способствует создание в рамках современной высшей школы следующих педагогических условий:

- гуманизация образовательно-спортивной среды факультетов, вуза в целом;
- дифференциация процесса обучения, организуемого на занятиях по физической культуре и внеучебной физкультурно-спортивной деятельности;
- вовлечение студентов в различные виды спортивных занятий;
- постоянная активизация физического саморазвития будущих специалистов средствами физкультурно-спортивной деятельности;
- организация систематической диагностики уровня развития у будущих специалистов профессионально важных психофизических качеств.

Резюме. Проведенная нами экспериментальная работа показала, что реализация педагогических условий развития у студентов 1–3 курсов психофизических качеств способствует повышению эффективности подготовки специалистов к их будущей профессиональной деятельности.

УДК [37.016:73/76.01]:159.937.51

ЦВЕТ КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

COLOR AS A FACTOR OF ACTIVIZATION OF STUDYING PROCESS

А. С. Егоров

A. S. Egorov

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

Аннотация. В статье раскрываются основные аспекты влияния цвета на человека с учетом современных данных. В ходе экспериментальной работы были выявлены закономерности, которые свидетельствуют о том, что цвет является одним из важнейших факторов, активизирующих процесс обучения учащихся.

Abstract. The article describes the main aspects of the effects of color on human with due account taken of current data. In the course of experimental work it was proved that color is one of the most important factors in activating the process of studying.

Ключевые слова: *влияние цвета, процесс обучения, цветовосприятие.*

Keywords: *the effect of color, studying process, color perception.*

Актуальность исследуемой проблемы. Как известно, 90 процентов информации об окружающем мире мы получаем с помощью зрения. Этот мир был бы неполным без цвета, человеку в нем было бы неуютно. Изучение влияния цвета на процессы, связанные с умственной деятельностью, позволяет эффективнее развивать потенциал, заложенный в человеке. В методике современного обучения изобразительному искусству используется много педагогических инновационных технологий. Одной из последних разработок является изучение влияния цвета на активизацию процесса обучения. Этому посвящено большое количество исследований. Цвет, его восприятие и использование являются важнейшим фактором успешного обучения и воспитания в педагогическом процессе. Несмотря на то, что современной наукой накоплено много информации о природе цвета и его воздействии на человека, все же остается большое количество еще не решенных проблем.

Известно, что цвет – это древнейшая реальность человеческого бытия. Многообразие этой реальности издавна осваивалось и усваивалось теорией и практикой человеческого опыта, превращающего тайны мира цвета в теорию о нем [1, 9].

На сегодняшний день существует много гипотез возникновения цветного зрения у людей. Ученые считают, что появление цветного зрения связано с развитием особой группы клеток в глазу человека, или колбочек – цветовых рецепторов, отвечающих за восприятие средней, зеленочувствительной области спектра. Это было вызвано расшире-

нием экологической ниши млекопитающих, переходом к дневному образу жизни, что обеспечило лучшее восприятие объектов «дневного мира» – плодов, цветов, листьев. Для людей видимая часть спектра света (или электромагнитных волн) лежит приблизительно в диапазоне длин волн от 380 до 740 нм. Практически невозможно определить количество цветов, которые видит человек. Один и тот же цвет различается по-разному в зависимости от внешних и внутренних условий. Данные о цветочувствительности человеческого глаза сильно разнятся и в различных источниках варьируются в диапазоне от 2 до 6 миллионов цветов и оттенков. Результаты, полученные в 2006–2009 гг. на базе гистологических исследований с применением новой техники, показали, что колбочки, отвечающие за цветное зрение, воспринимают 3 основных цвета, а оттенки цветов появляются на этапе анализа мозгом полученной от зрительных рецепторов информации. В последних исследованиях также не решена проблема преодоления границы между физическими закономерностями, организующими работу физического аппарата восприятия, и возникновением психического феномена. Ни одна из современных теорий не может полностью объяснить, как сигналы преобразуются в мысленный образ объекта.

Мы считаем, что в современном процессе обучения цвет должен рассматриваться как один из ключевых факторов активизации процесса обучения на всех этапах развития личности. В процессе обучения в школе пристальное внимание должно быть уделено вопросам формирования гармоничного цветовосприятия учащимися

Материал и методика исследований. Были проведены теоретические исследования, экспериментальная работа, обобщение опыта работы педагогов-практиков в области цвета в педагогических и художественных вузах, анализ действующих программ по живописи, композиции, дизайну и цветоведению, а также методических и учебных пособий, беседа и опрос учащихся.

Результаты исследований и их обсуждение. В ходе экспериментальной работы учеными были выявлены определенные закономерности, позволяющие делать вывод о том, что цвет является фактором, активизирующим процессы, связанные с обучением. Следует отметить, что обычно исследование цвета проводится комплексно и таким образом обогащает науку о цвете – цветоведение, которое объединяет в себе различные науки:

- физика учит, что в основе цветовых явлений лежат световые волны различной длины, что они преломляются, отражаются и поглощаются. Различное поглощение световых волн обуславливает различную окраску предметов;
- с помощью химии стало возможным изготовление красок на основе изучения состава и строения красящих веществ;
- психофизиология нашла объяснения эмоциональному действию цветов;
- эстетика изучает законы гармонизации (согласования) цветов, объясняющие, почему одни цвета нам нравятся, а другие производят неприятное впечатление.

Таким образом, мы видим, что цветоведение объединяет все эти знания о цвете и систематизирует их в единое целое.

Люди пытались определить воздействие цвета на человека. Установлено, что цвет влияет на настроение и самочувствие человека, что он может не только радовать, но и вызывать раздражение, тревогу, чувство тоски или грусти. Иными словами, цвет оказывает на нас эмоциональное воздействие. О понимании цвета как свойства предмета раньше не говорили, так как человек не выступал как субъект перцептивной деятельно-

сти. Но с развитием науки открывались новые закономерности взаимоотношения человека и цвета.

Изучая влияние цвета на человека, физиологи доказали, что воздействие цвета не зависит от настроений субъекта. К примеру, по мнению Макса Люшера, красный цвет возбуждает и активизирует, а синий – успокаивает и затормаживает. Но это примитивный, схематичный анализ взаимодействия цвета и биосистемы. Синтезировав все имеющиеся данные о психологическом воздействии определенных цветов, для каждого из них ученые создали перечень генерируемых им сдвигов в состоянии организма (в самочувствии, в настроении, в характере понимания). Заметим, что действие каждого цвета и специфика его внутреннего значения не зависят от отношения человека к нему. Цвет может нравиться или не нравиться, но характер его влияния, специфика его воздействия на психику остаются неизменными вне зависимости от состояния организма в момент воздействия. Таким образом, по определению исследователей, символическое значение цвета, его «психологический код» действительно объективны и не зависят от положения того или иного цвета в ряду индивидуального предпочтения [2, 10].

Следующим шагом изучения цвета было исследование влияния цвета на запоминание образа. На наш взгляд, интересные эксперименты провели психологи из университетов Германии и Великобритании. Участвующим в них добровольцам предложили внимательно рассмотреть 48 цветных и черно-белых пейзажных снимков. Затем фотографии смешали с другими 48 снимками и предложили испытуемым их узнать. Как показал эксперимент, добровольцы «опознали» цветные картинки гораздо быстрее и точнее, чем черно-белые. Ученые также предложили испытуемым посмотреть, а затем найти в толстой пачке фотокарточек черно-белые снимки, раскрашенные в цвета неестественных оттенков. Выяснилось, что их, как и обычные черно-белые фотографии, участники эксперимента запомнили плохо.

Ученые предполагают, что запечатлению образа в мозгу человека способствуют «точные» оттенки, свойственные природным объектам или живым организмам. Вероятно, в процессе эволюции наши глаза настроились преимущественно на восприятие существующих в природе цветовых тонов. Может даже оказаться, что оттенки, свойственные небу или, скажем, листьям, помещены в биологическое «постоянное запоминающее устройство», потому-то мозг и фиксирует их в первую очередь. В то же время объекты, цвет которых не соответствует встроенной программе, мы не принимаем во внимание [4, 1].

Результаты этих экспериментов мы использовали в разработанной нами методике активизации процесса обучения и в оформлении школьных помещений и методических пособий. Эксперимент и наблюдения показали, что у каждого человека свое особое отношение к цвету. У большинства людей есть определенная симпатия к одному цвету и антипатия к другому, то есть у человека существует целая шкала любимых цветов. Так как склонность человека к тому или иному цвету может меняться под воздействием материальных или духовных факторов, то возникает мысль, что личную цветовую шкалу можно в известной мере рассматривать как выражение индивидуальности. Замечено, что шкала любимых цветов человека изменяется в течение всей его жизни. Дети дошкольного возраста предпочитают красный цвет всем другим. У взрослых самый любимый синий, а затем красный цвет. Дети гораздо больше, чем взрослые, любят интенсивные цвета. С возрастом излюбленными становятся серые и пастельные тона.

Проведенные нами эксперименты позволили определить наиболее распространен-

ные и принимаемые учащимися цветовые гармонии. Разумеется, шкала любимых цветов оказалась различной в зависимости от того, устанавливается она на основании опроса или зрительно путем демонстрации таблиц с разными цветами. Испытания с цветными таблицами показали, что в первую очередь выбираются красный или синий цвет, причем более других цветов привлекает красный. В среднем последовательность предпочитаемых цветов была такова:

Синий – красный – зеленый – фиолетовый – оранжевый – коричневый – пастельные тона – черный и белый.

При изменении состояния учащегося или внешних условий меняется и их оценка цветов. Определено, что если специалист имеет дело с предметом какого-либо «крикливого» цвета или с очень резким запахом или если этот предмет производит какой-то характерный шум, то можно полагать, что его воздействие на органы чувств, вызывающее определенные ощущения, может также оказать влияние на психику человека и создавать, например, чувство своеобразного пресыщения этим предметом.

Любой чистый цвет в своем воздействии существенно отличается от «соседствующих» с ним на шкале спектра оттенков. Этот факт позволил разработать модель спирально-периодической организации цветовых октав диапазонов, которая позволяет выявить связи между фундаментальными законами квантовой механики и особенностями функционирования живых систем [1, 12–13].

Знакомство детей с цветом предметов, объектов, явлений окружающей жизни и цветовое решение изображений в рисунках, аппликациях способствуют развитию у них эстетического восприятия, чувства цвета. Большую роль в решении этих задач играет знакомство детей с искусством и природой. Как показал опыт работы в школе, они активно воспринимают первые три цвета, которые располагаются в следующем порядке: красный, синий, желтый, а остальные блеклые цвета ими отвергаются. Дети сами не видят оттенков, надо направлять внимание ребенка на различные оттенки цвета. Яркость и пестрота, характерные для детских рисунков, часто говорят о небольшом опыте ребенка, о недостаточном развитии цветового восприятия и культуры применения цветовой гаммы. Такой рисунок может быть нарисован под впечатлением от пестрой игрушки, книжной иллюстрации и так далее.

Интерес к цвету формируется у детей постепенно и должен строиться с учетом возрастных особенностей. Доказано, что цвет предметов имеет большое значение в развитии эстетического восприятия детей и может выступать для ребенка как один из признаков предмета. Необходимо использовать только те цвета, которые характерны для предметов и явлений природы, окружающих ребенка, и необходимо предоставлять детям самим выбирать ту или иную окраску.

Как уже было сказано ранее, дети любят яркие и чистые цвета, в качестве любимого цвета чаще всего называют красный. Когда учащиеся начинают более или менее различать цвета, то и при цветовом решении изобразительной задачи проявляют повышенную активность. Через цвет они начинают выражать свое отношение к изображаемому, цвет начинает служить средством оценки предметов и персонажей. Чаще всего ученики, изображая предметы, дают им такую цветовую характеристику, которая не связана с реальным изображением, что вызывает определенный интерес и определяет тему нашего исследования.

На основе экспериментов мы также установили, что учащиеся очень восприимчивы

к цвету. При помощи цвета они передают свое отношение к изображаемому герою: мама, бабушка, любимый кот, собачка изображены в рисунках детей яркими, радостными красками, и в то же время в изображении отрицательных героев преобладают темные тона. Цвет сильно воздействует на эмоциональное состояние детей. Учащихся очень радует яркость, нарядность, праздничность росписи, то есть они любят яркие, чистые краски на белом фоне [3, 137]. Тут возможны определенные педагогические выводы о том, что дети не имеют необходимой информации и опыта работы с цветом.

На основе проведенной экспериментальной работы мы можем сделать заключение о том, что учащиеся интуитивно улавливают цветовой образ. Называя цвета, они сопоставляют их с образами добрыми или злыми, веселыми или грустными. Теплыми, радостными тонами (красками) дети наделяют образы светлых, любимых, добрых героев, а злых – холодными, темными и даже черными тонами. Темные тона у них символизируют зло, страх, а яркие – добро, радость, счастье.

Поэтому важно с самого раннего детства учить детей видеть цвета, понимать и ценить их. В конечном итоге это сильно обогатит их кругозор. Особенно важно разбираться в психосемантике цвета для педагогов начальной и средней школ. Ведь именно на время обучения в школе приходится базовое формирование личности, ее интеллектуальных способностей и восприятия мира.

Резюме. Результаты исследований позволили нам сделать вывод о том, что цвет является одним из важнейших факторов активизации процесса обучения учащихся. Внедрение предлагаемой методики активизации процесса обучения поможет создать более благоприятные и эффективные условия для ребенка, позволит существенно повысить эффективность его образования, что в конечном итоге будет способствовать всестороннему развитию личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ауэр, К.* Человек – Цвет – Пространство / Ксавер Ауэр, Генрих Фрилинг. – М. : Стройиздат, 1973. – 120 с.
2. *Драгунский В. В.* Цветовой личностный тест : практическое пособие. – Минск : Харвест, 1999. – 448 с. – (Библиотека практической психологии).
3. *Миронова, Л. Н.* Цвет в изобразительном искусстве : пособие для учителей / Л. Н. Миронова. – 3-е изд. – Минск : Беларусь, 2005. – 151 с.
4. *Федотова, А. Б.* Научная Сеть. Цвет помогает памяти [Электронный ресурс] / А. Б. Федотова. – Режим доступа: <http://nature.web.ru/db/msg.html?mid=1185573&s=122101000>

УДК 316.74:001

СОЦИАЛЬНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ РАЗВИТИЯ НАУКИ
SOCIAL DETERMINATION OF THE SCIENCE DEVELOPMENT

А. Н. Завёркин

A. N. Zaverkin

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

Аннотация. Рассматривается влияние внешних факторов (экономики, политики, общества, культуры) на развитие науки. Проведен анализ взаимосвязи науки и общества.

Abstract. The influence of external factor (economy, politics, society, culture) on the development of science is considered. The correlation of science and society is analysed.

Ключевые слова: наука, общество, внешние факторы.

Keywords: science, society, external factors.

Актуальность исследуемой проблемы. На сегодняшний день наука является одной из основных сфер деятельности общества, определяя направления его развития. Это связано с возрастанием ее роли в общей структуре других видов его деятельности. При этом наука охватывает почти все сферы жизни общества (экономику, политику, культуру и др.), оказывая на них большое воздействие и определяя во многом их уровень развития. Особенно заметно ее влияние в сфере экономики и производства. Масштабы научной деятельности столь огромны, что она превратилась в мощную производительную силу. Наука как социальный институт за время своего существования претерпела огромные изменения: от деятельности десятков древнегреческих ученых, собиравшихся в философских школах, занимавшихся исследованиями по своему собственному желанию, вплоть до современного пятимиллионного международного научного сообщества, объединенного профессионально, организовывающего свою деятельность как на национальном, так и на международном уровне, в исследовательских группах, лабораториях, институтах. Сегодня наука по существу представляет собой мощную отрасль по производству знаний с огромной материальной базой и развитой системой коммуникаций. Научная деятельность приобрела глобальный характер, охватывая все мировое сообщество. Глобальные проблемы требуют многостороннего подхода к их решению. Поэтому неслучайно, что роль различных международных организаций (ЕЭК, МАГАТЭ, ЮНЕСКО, ЮНКТАД, ЮНИДО и др.) в развитии научно-технических связей в последние годы непрерывно возрастает [4, 308]. В свою очередь, оказывая влияние на развитие общества, наука испытывает постоянное влияние со стороны его базисных и над-

строечных институтов: материального производства в целом, государства, идеологических факторов и культуры. Наука и общество находятся в тесной связи между собой.

В связи с этим ключевой проблемой для теории развития науки является вопрос о движущих силах ее развития и их социальной природе. Этот вопрос может быть сформулирован более узко как вопрос о соотношении познавательных (гносеологических) и общественно-исторических (понимая под ними совокупность социально-экономических, культурно-исторических, социологических, мировоззренческих, психологических и т. п.) факторов развития науки.

Материал и методика исследований. В процессе исследования был осуществлен теоретический анализ философской, социологической литературы.

Результаты исследований и их обсуждение. Научный труд, как и любой общественный, вызван потребностями общества и существует лишь постольку, поскольку удовлетворяет его потребности и потому определяется им. Научный труд не может осуществляться в рамках чистой мысли. Он требует определенных приемов, навыков, средств исследования, инструментария, которые создаются в результате труда множества людей, занятых в материальном производстве. Продукты научного труда проходят проверку в общественной практике. Наконец, и это нельзя упускать из виду, сама познавательная деятельность всегда осуществляется в определенных исторически обусловленных формах и подчиняется определенным общественно выработанным нормам, критериям. Она осуществляется в определенных реалиях данного уровня развития общества условиях, которые оказывают на нее определенное воздействие. Эти реалии многогранны в своем проявлении. Так, общество в зависимости от уровня экономического развития может быть доиндустриальным, индустриальным, постиндустриальным; господствующего типа экономической системы: с рыночной экономикой, командной; типа политического режима: с авторитарной, тоталитарной, демократической политической системой. Таким образом, наука существует в рамках условий, созданных обществом, оказывающих существенное влияние на ее функционирование и развитие. При этом в разных типах обществ они могут существенно отличаться, что может привести к соответственным изменениям в векторе развития науки и оказать на нее различное влияние. Внешнее воздействие наука испытывает со стороны материального производства, государства, идеологии, культуры в целом, т. е. базисных или надстроечных институтов общества. На статус науки влияет система факторов как вненаучного, так и внутринаучного порядка. Экономический, политический, культурный факторы называют внешними, так как они оказывают влияние лишь во взаимодействии с научной деятельностью, не являясь ее составной частью. Они определяются обществом, и поэтому можно сказать, что взаимодействие последнего и науки включает всю совокупность их воздействия.

В современных условиях, когда масштабы научной деятельности достигают огромных размеров и сравнимы с другими сферами деятельности общества, например, производственной, его связь с наукой становится еще более тесной. Общество и наука оказывают друг на друга воздействие. При этом оно является обратным, т. е. если общество оказывает воздействие на науку, то изменения, происходящие в ней под его влиянием, вызывают определенные перемены и в нем. Научная деятельность тесно связана с другими видами деятельности и детерминируется потребностями общества. Она

потребляет материальные, человеческие, финансовые ресурсы общества, а результаты научной деятельности, в свою очередь, становятся достоянием последнего.

Экономическая, политическая, культурная, религиозная сферы общества оказывают огромное влияние на науку. Так, например, потребности производства определяют во многом направления тех или иных научных исследований. С другой стороны, их результаты используются в производстве, способствуя его развитию. Средства научных исследований создаются в сфере материального производства. Поэтому уровень технологического развития общества во многом определяет темпы развития науки. Для нас актуален пример России и США. При том, что наша страна имеет мощный научный потенциал, свои научные школы, научные кадры, не уступающие аналогичным в США, слабая материальная база, отсутствие современного научного оборудования, которое наша промышленность стране дать не всегда может вследствие отсутствия должного технологического уровня, приводит к резкому отставанию во многих направлениях научной деятельности, а порой и вообще их неразработанности. Размеры расходов на науку, которые может позволить себе общество, во многом определяют возможности последней по реализации своих функций, темпы развития и многие другие ее характеристики. В свою очередь, успехи науки способствуют экономическому прогрессу общества.

Политика государства во многом определяет направления приоритетных научных исследований. Коммерческая выгода, интересы политиков сегодня существенно воздействуют на приоритеты в области научно-технических исследований. Поразительным свидетельством этого является то, что около 40 % ученых в настоящее время так или иначе связаны с решением задач, имеющих отношение к военным ведомствам. Культурные и религиозные стереотипы могут приводить к отрицательному отношению к отдельным направлениям научных исследований в обществе, что впоследствии будет способствовать торможению в их развитии. Но в определенных случаях это является оправданным и является механизмом защиты от негативных последствий результатов научных исследований (ядерные, химические, оружейные технологии, генетика).

Однако и наука оказывает влияние на культуру общества, формирует составляющие его мировоззрения. При этом общество влияет не только на выбор наиболее актуальных для исследования проблем, в определенных ситуациях оно посягает и на выбор методов исследования, и даже на оценку полученных результатов. Классические примеры политики в отношении науки дает история тоталитарных государств. В фашистской Германии была развязана политическая кампания борьбы за арийскую науку. В результате к руководству наукой пришли преданные нацизму и малокомпетентные люди. Многие крупнейшие ученые подверглись преследованиям. Среди них оказался, например, и великий физик А. Эйнштейн. В СССР благодаря вмешательству в науку политиков, с одной стороны, стимулировались, например, освоение космоса, исследования, связанные с использованием атомной энергии, а с другой – активно поддерживались антинаучная позиция в генетике Т. Д. Лысенко, выступления против кибернетики. Идеологические догмы, внедряемые КПСС и государством, деформировали науки о культуре, человеке, обществе [6, 60–63]. Взаимосвязь и взаимное влияние общества и науки настолько многогранны, что это тема отдельной статьи.

Для того чтобы осуществлять научную деятельность, необходимо не только осознание цели и логики задачи, но и использование особых средств научного познания, которыми располагает общество или которые должен создать исследователь. Научная деятельность нуждается в кадровом, информационном, административном, правовом, политическом и идеологическом обеспечении. В современном научном познании путь к истине сокращает не только талантливость исследователя, но его оснащение и организация. Способ, каким достигается цель, существенно зависит от функциональных возможностей средств научного познания, а они, в свою очередь (особенно технические), зависят от уровня развития производительных сил. Материальные средства познания существуют в виде приборов, технических устройств, машин и комплексов, их материальных препаратов, энергии различных веществ, используемых в научной деятельности. Здесь социальная обусловленность еще более очевидна. Достаточно указать на то, что все эти атрибуты научного познания создаются в сфере материального производства и степень их совершенства зависит от уровня развития техники, производительных сил, а принципы распределения – от характера социальных интересов, форм собственности. Они лимитированы уровнем развития общества (экономическим, политическим, правовым, культурным) и на разных этапах истории задают не только различия способов достижения целей науки, но и через него глубину эмпирического материала, а затем и высоту теоретических обобщений. Уровень теоретических обобщений всегда сопряжен с уровнем совершенствования эмпирического познания, хотя верно и обратное.

Исследовательский труд может стать индустриальным только в том случае, если для этого достаточен уровень развития техники, производительных сил в обществе. Субъект научного познания всегда испытывает в своей деятельности влияние факторов, связанных с характером производственных отношений, природой надстроечных институтов (влияние идеологии, научной и экономической политики государства).

Социально-экономические факторы, конечно, не определяют логический путь, каким может быть осуществлено познание истины, но способ, каким может быть осуществлено исследование, в значительной степени зависит от их природы. Влияние здесь идет не напрямую и непосредственно через содержание идей, как это зачастую представляется, а через формирование способа научного исследования. Социально-экономические факторы определяют существенным образом характер способа, каким может осуществляться познавательное освоение объекта.

Когда говорят о том, что развитие науки определяется обществом и стимулируется им, вовсе не имеется в виду жесткая, непосредственная, прямолинейная причинно-следственная детерминация. Осознания потребности еще недостаточно для решения научной проблемы. Для этого необходимо, чтобы в самой науке созрели научные предпосылки для ее решения. Во время континентальной блокады Наполеон поставил перед французскими химиками задачу создать искусственные красители вместо природных, получение которых из английских колоний стало невозможным. Задача была предельно конкретной и ясной, но решение ее стало возможным только в 60-е годы XIX в., когда непосредственный повод к ее постановке давно отпал. Она была решена только после того, как была создана теория химического строения [2, 63].

Научное знание, будучи объективно истинным, позволяет проектировать создание как материальных, так и духовных продуктов по законам природы и в соответст-

вии с потребностями человека. Но, однажды возникнув, эти продукты начинают влиять на ход процессов научного освоения объективного мира. Характер функционирования науки специфичен тем, что ее продукт, будучи от природы социально-детерминированным, становится существенным нормативным фактором, определяющим направление развития всех других видов социальной деятельности человека. Создавая новые производительные силы, наука также способствует техническому оснащению научного познания, изменению технологии исследования, трансформации организационных форм научной деятельности. Базисные и надстроечные факторы, преобразовавшись под влиянием науки, начинают по-новому влиять на ее развитие, на генезис способов научного познания. Если во времена Бэкона достаточно было утверждения «Знание – сила» для того, чтобы подчеркнуть социальное значение науки, то в наше время необходимо добавить, что эта сила стала общественной по природе, по форме и механизмам действия. Она формируется в существенной степени под влиянием различных социальных факторов и, в свою очередь, влияет на общество через социальные механизмы и в социально организованных формах [3, 36].

Резюме. Две группы факторов определяют специфику социальной системы науки в целом, а также систему социальных отношений научного производства, форм организации и управления им в частности. К этим факторам относятся, во-первых, всеобщий общественный характер научного труда и его специфические «технологические» параметры как труда научного, а во-вторых, наличный тип общества, характеризующийся специфическими производственными отношениями и политической организацией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агафонова, Н. В. Прогресс и традиции в науке / Н. В. Агафонова. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 133 с.
2. Микулинский, С. Р. Очерки развития историко-научной мысли / С. Р. Микулинский. – М. : Наука, 1988. – 384 с.
3. Наука как социальное явление / под ред. А. С. Кравца. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1992. – 168 с.
4. Социализм и наука / под ред. С. Р. Микулинского. – М. : Наука, 1981. – 424 с.
5. Степин, В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 749 с.
6. Философия и методология науки / под ред. В. И. Купцова. – М. : Аспект-Пресс, 1996. – 551 с.

УДК [371.016:85.12]:371.26

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ
ПО ИЗУЧЕНИЮ НАЦИОНАЛЬНЫХ ВИДОВ РУКОДЕЛИЯ
КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ**

**TEACHING COURSE BOOKS IN NEEDLEWORK AS MEANS OF IMPROVING
THE QUALITY OF TECHNOLOGICAL EDUCATION**

А. И. Калюшина

A. I. Kalyushina

*ГОУ ВПО «Чуваши́ский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы организации и контроля качества технологического образования учащихся общеобразовательных школ. Представлены результаты апробации созданных автором учебно-методических разработок по программе «Рукоделие».

Abstract. The article is devoted to the problem of organizing and control of technological education quality. The results of the experimental approbation of the author's course books on the program «Needlework» are presented.

Ключевые слова: *технологическое образование, контроль качества, учебно-методические разработки, образовательная область «Технология».*

Keywords: *technological education, control of quality, teaching course books, educational module «Technology».*

Актуальность исследуемой проблемы. Общеобразовательная школа XXI века призвана создавать условия для развития у учащихся способностей и познавательных интересов, способствовать их профессиональному самоопределению и социальной адаптации. С внедрением новых технологий во все сферы политической, экономической, социальной, трудовой и культурной жизни человечества учебные заведения нашей страны должны готовить учащихся к быстро меняющимся условиям жизни, полноценной самореализации в будущей учебной и трудовой деятельности.

Важная роль в решении этой задачи принадлежит технологическому образованию, которое направлено на преобразовательную деятельность человека и способствует реализации богатого человеческого потенциала. Технологическая подготовка должна пронизывать все стороны и виды деятельности школьников и быть нацелена на овладение школьниками общими способами преобразующей деятельности. В конечном итоге она является основой формирования неординарной, творчески мыслящей личности, способной ориентироваться в социуме, непринужденно войти в современный мир труда и профессий, «включаться в свободное технологическое пространство» [2, 22].

Необходимым компонентом учебного процесса как целостной системы технологического образования является контроль качества технологической подготовки учащихся и результатов их учебной деятельности. Контроль – это своего рода инструмент, с помощью которого учитель определяет состояние системы усвоения знаний, узнает о ходе и эффективности ее функционирования; без него не может быть реализовано управление учебным процессом [3].

Проблема контроля является одной из самых актуальных, несмотря на кажущуюся очевидность и простоту. Контроль качества технологического образования учащихся подразумевает применение нестандартных, в некоторой степени творческих видов контроля знаний, умений и навыков учащихся на разных этапах работы. В современной школе система контроля и оценки действий учащихся остается традиционной, ориентированной прежде всего на сформированность знаний, умений и навыков, не направленной на продвижение учащихся в их развитии, в том числе и в учебно-познавательной деятельности. В научной литературе вопросы контроля качества технологического образования продолжают оставаться неразработанными. Вышесказанное свидетельствует об актуальности проблемы выявления педагогических условий совершенствования контроля качества технологического образования, разработки систем качественного оценивания, поиска способов их сочетания с другими системами. При этом качественная оценка должна фиксировать успешность выполнения учеником той или иной работы, эффективность затраченных учеником усилий, степень его продвижения. На определенном этапе в оценку должны включаться сравнительные характеристики, позволяющие учащемуся оценить себя и свое продвижение в сравнении с продвижением одноклассников.

Материал и методика исследований. В процессе изучения проблемы нами были использованы метод проектирования содержания и контроля технологического образования, изучение опыта организации технологического образования в школах Чувашской Республики, педагогический эксперимент, анкетирование учителей и учащихся. Исследование проводилось на базе Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева и ряда средних общеобразовательных школ г. Чебоксары.

Результаты исследований и их обсуждение. Идея технологического образования заложена в образовательной области «Технология». Она предусматривает расширение общекультурного кругозора учащихся, овладение огромной суммой научных знаний и формирование у них технологического творческого мышления, осознание технико-технологической и информационной картины мира, овладение технологической и информационной культурой.

Одной из особенностей образования в России является необходимость соблюдать требования федеральных государственных стандартов и учитывать национально-региональные компоненты данных стандартов, а также специфику самих образовательных учреждений. В обосновании роли национально-регионального компонента в технологическом образовании учащихся важное значение имеют труды, посвященные изучению традиций материальной и духовной культуры чувашского народа, чувашского народного искусства (Г. Н. Волков, Т. Н. Петрова, Н. Б. Смирнова, С. Г. Соколова и др.). Возрождением и популяризацией традиционных народных ремесел занимаются мастера Г. А. Антонова, Е. И. Ефремова, А. И. Ильбекова, В. А. Минеева, Т. В. Шаркова и др.

Обучение учащихся на основе народных традиций обуславливается требованиями массовой практики школьного образования. Известно, что дети тяготеют к творческой деятельности. Такая деятельность характеризуется вариативностью, собственной интерпретацией известных образцов изделий народных мастеров. Даже если продукт деятельности ребенка не столь совершенен, чтобы считаться образцовым, то уже сам творческий подход является полезным и ценным для формирования личности ученика. В этом наибольшие потенциальные возможности имеют народные ремесла, в освоении которых дети проявляют большой интерес. В современной жизни сохранение культурного наследия, народного искусства, его воспроизводство требует активного творческого труда. Знакомство с народным искусством в яркой и доступной для детей форме закладывает в них образные художественные представления, воспитывает эстетический вкус, развивает творческое начало, то есть именно те качества, которые способствуют интенсивному становлению личности, обогащают ее духовно, формируют нравственные чувства, мировоззрение [1, 24].

На данный момент существуют противоречия между тенденцией к возрождению народного искусства, внедрением его в современную систему технологического образования как средства сохранения этнической принадлежности личности и недостаточным знанием и умением его использования в образовательной практике; между имеющимися потенциальными воспитательными возможностями национальных видов рукоделия и недостаточной научно-методической разработанностью путей их внедрения в образовательный процесс на всех ступенях школьного образования.

В ходе исследования мы столкнулись с тем, что контроль качества технологического образования учащихся затрудняется, так как сама технологическая подготовка имеет много составляющих компонентов (в том числе национально-региональный компонент), каждый из которых должен оцениваться по разным критериям. На данный момент уровень усвоения знаний, умений и навыков учащихся, приобретенных в ходе изучения национально-регионального компонента на уроках технологии, трудно оценить традиционными видами контроля.

Для устранения выявленных недостатков нами была разработана модель организации контроля качества технологического образования учащихся. В качестве средств контроля в данной модели представлены созданные нами учебно-методические разработки с использованием национально-регионального компонента в предметной области «Технология». Апробация модели была осуществлена в школах Чувашской Республики.

В сентябре 2007 г. нами был заключен договор о сотрудничестве между кафедрой технологии и предпринимательства технолого-экономического факультета ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, НИИ этнопедагогике и Центром мониторинга и развития образования при управлении образования администрации г. Чебоксары, городской ассоциацией педагогического сообщества учителей технологии по теме «Формирование трудовых навыков и основ рукотворчества в ходе апробации учебно-методического комплекса "Рукоделие" по предмету "Технология"». На базе СОШ № 17 г. Чебоксары была создана экспериментальная площадка, в рамках которой проходили уроки технологии по новому учебно-методическому комплексу, а также организована лаборатория «Эксперимент», объединившая учителей технологии г. Чебоксары.

Программа «Рукоделие» направлена на адаптацию учащихся к постоянно меняющимся социально-экономическим условиям, подготовку к самостоятельной жизни в современном мире, профессиональному самоопределению. Программа разработана с учетом образовательных стандартов общеобразовательных школ России и учебных программ образовательной области «Технология». Однако в последних изучению рукоделия уделено недостаточно внимания и учебного времени, что определило необходимость разработки учебно-методического комплекса по данной программе.

Рукоделие – это вид декоративно-прикладного искусства, который является хранителем народной памяти, непосредственным носителем самобытной культуры и искусства предыдущих поколений, отражением народного опыта воспитания. Обращение к народному искусству – это возможность возрождения в человеке чувства своей земли, связи со своим народом.

Целью создания новой методической разработки является развитие умений и навыков, творческих способностей учащихся в различных видах рукоделия на примере традиций русского и чувашского народов. Важную часть пособия составляет национально-региональный компонент: здесь раскрываются секреты, особенности и общие черты различных видов рукоделий, национального костюма и кулинарии русского и чувашского народов. В соответствии с предложенными нами разработками учащиеся осваивали на уроках разные виды рукоделия (ткачество, лоскутная техника, русская и чувашская вышивка, народные куклы, народный костюм, вязание крючком, кулинария). Дети имели возможность сравнить и оценить особенности культуры чувашского и русского народов, выполнять творческие проекты. В процессе обучения использовались современные методы обучения и контроля знаний, умений и навыков: мультимедийные презентации по каждому разделу, демонстрация наглядных изделий, выставки готовых работ учащихся, выполнение заданий в рабочих тетрадях, тестирование, анкетирование, изготовление технологических карт, творческое проектирование и т. д.

За время деятельности творческой лаборатории «Эксперимент» проделана большая работа по проведению городских, республиканских семинаров для заместителей директоров и учителей школ, мастер-классов, региональных конференций, конкурсов, выставок творческих работ учителей и учащихся. С 2007 г. проводились следующие мероприятия: региональный конкурс молодых дарований среди учащейся и студенческой молодежи «Территория стиля», региональные научно-практические конференции «Научное творчество в образовательной области "Технология"», «Этнокультурные традиции детского рукотворчества и мир народной куклы», «Трансформация национальных видов рукоделия в предметную область "Технология": региональный аспект». По итогам этих мероприятий были изданы сборники научных статей.

В 2007–2008 гг. в работе семинаров принимали участие учителя технологии двадцати школ г. Чебоксары. На семинарах проводился опрос учителей и преподавателей о том, как они проверяют знания учащихся на уроках технологии, какие разделы из учебника уже изучили, что понравилось, а что нет. Обсуждались дальнейшие перспективы внедрения учебно-методического комплекса «Рукоделие», в который входит учебник и рабочая тетрадь для учащихся, методические рекомендации для учителя, разные виды и формы контроля качества технологической подготовки с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Анализ полученных результатов позволил сделать вывод о положительном отношении педагогов к комплексу. Учителя отметили, что он в инте-

ресной и познавательной форме приобщает детей к народным видам рукоделия, а также является хорошим помощником для учителей школ с недостаточным материальным обеспечением.

В начале и в конце учебного года было проведено анкетирование учащихся. Результаты анкетирования показали, что большинство школьников довольны данным учебником, им нравится выполнять творческие проекты в группах. Многие учащиеся пожелали добавить в учебник раздел кулинарии и шитья.

В 2009 г. также были проведены городские семинары, мастер-классы, в которых приняло участие более тридцати школ г. Чебоксары и районов Чувашской Республики. Был проведен конкурс среди учителей технологии и педагогов дополнительного образования «Конкурс методических разработок в предметной области "Технология"». В конкурсе приняли участие 22 педагога, которые поделились своим педагогическим опытом и методическими наработками.

Также нами был проведен конкурс портфолио творческих достижений учащихся школ Чувашии по реконструкции и современной интерпретации национальных видов рукоделия. Мероприятие проводилось с целью получения результатов работы по внедрению учебно-методического комплекса «Технология: рукоделие и кулинария». В конкурсе приняли участие учителя технологии школ республики и их ученики, работающие по учебно-методическому комплексу с 2007 г., а также лица, подключившиеся к работе в 2008 и 2009 гг.

На последнем этапе были проведены региональные научно-практические конференции «Этнокультурные традиции детского рукотворчества и мир народной куклы» и «Трансформация национальных видов рукоделия в предметную область "Технология": региональный аспект». В данных конференциях приняли участие 56 педагогов школ г. Чебоксары, г. Шумерли, с. Моргауши Чувашской Республики, а также гости из городов Нижнего Новгорода, Волжска, Козьмодемьянска и др. Целью данных мероприятий был обмен опытом учителей, учащихся и студентов, организация мастер-классов, выступлений, выставок. Было проведено анкетирование учителей технологии и педагогов дополнительного образования по вопросу о качестве контроля технологической подготовки учащихся, методах его совершенствования, необходимости использования национально-регионального компонента в предметной области «Технология».

Мы выявили, что большинство учителей, работающих в школе более 20 лет, на занятиях изучают разные виды рукоделия русского и чувашского народов. Общее мнение сводится к тому, что необходимо увеличить количество часов на данный предмет, так как национально-региональный компонент в предметной области «Технология» – один из способов заинтересовать учащихся. Было выяснено, что в своей деятельности большинство учителей применяют традиционные виды контроля знаний, умений и навыков учащихся. Это опросы, контрольные работы, оценка готовых изделий. Используя в работе материалы учебно-методического комплекса «Технология: рукоделие и кулинария», многие учителя стали применять и другие виды контроля качества технологической подготовки учащихся, позволяющие выявлять и развивать потенциал учащихся.

Также было проведено анкетирование учащихся с целью выявления интереса к национальным традициям русского и чувашского народов. На основании проведенного анализа можно сделать следующие выводы. На начальном этапе у учащихся было недостаточно знаний по народным видам рукоделия. Учителя не занимались комплексным

применением авторских методических разработок по национально-региональному компоненту. Это связано с тем, что в школах дается мало времени на предмет «Технология» в целом, в частности, на изучение национальных видов рукоделия. При недостаточном материальном обеспечении школьных мастерских предложенный учебно-методический комплекс «Технология: рукоделие и кулинария» для 5–8 классов является неотъемлемой частью технологической подготовки учащихся. После проведения ряда мероприятий у учащихся повысился уровень знаний по темам национально-регионального компонента. У них появился интерес, расширился кругозор, сформировались практические умения. Учителя принимали активное участие в конкурсах и конференциях, подготавливали учащихся к проектной деятельности, призеры конкурсов и конференций выбрали технологический профиль своей будущей профессии.

Резюме. Проведенный эксперимент по реализации модели организации контроля качества технологического образования учащихся подтвердил выдвинутую нами гипотезу о том, что использование национально-регионального компонента в образовательной области «Технология» дает всеобщее представление о культуре и традициях своего народа, расширяет у учащихся знания о видах декоративно-прикладного искусства Чувашского края, способствует лучшему усвоению нового программного материала, развитию рационального мышления учащихся, повышению их интереса к знаниям и труду. Нами также было выявлено, что необходимо совершенствовать систему контроля качества технологического образования учащихся в условиях общеобразовательной школы и их адаптации к дальнейшей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голованева, О. И. Педагогические условия преемственности технологической предпрофильной подготовки и профильного обучения школьников (на примере элективного курса «Дизайн национальной одежды») / О. И. Голованева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2007. – 183 с.
2. Дидактика технологического образования : кн. для учителя : в 2 ч. Ч. 1 / П. Р. Атутов и др. – М. : ИОСО РАО, 1998.
3. Толстов, Н. С. Научно-педагогические основы управления школой (теория и практика совершенствования внутришкольного контроля) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. С. Толстов. – Чебоксары, 2000. – 40 с.

УДК 159.923.37:371.033

**НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА**

**SCIENTIFIC BASIS OF THE FORMATION OF THE SOCIALLY-ECOLOGICAL
STABILITY OF THE PERSONALITY OF A PUPIL**

Е. С. Карташова, В. С. Шилова

E. S. Kartashova, V. S. Shilova

*Национальный исследовательский университет
«Белгородский государственный университет», г. Белгород*

Аннотация. В статье приводятся некоторые результаты научного анализа категории «устойчивость личности». Анализ осуществлялся на философском, психологическом, педагогическом уровнях, что позволило раскрыть значение социально-экологической устойчивости личности в социально-экологическом образовании школьников и подготовке их к нормативному взаимодействию с природной средой в настоящем и будущем.

Abstract. Some results of the scientific analysis of the category «stability of the personality», which is the main quality of a person that determines socially-ecological relationships are given in the article. The analysis was made on the philosophical, psychological, pedagogical levels that allowed to reveal the meaning of the socially-ecological stability of a personality in the socially-ecological education of pupils, in their preparation for the normative interaction with natural environment in the present.

Ключевые слова: *устойчивость личности, социально-экологическая устойчивость личности школьника.*

Keywords: *stability of a personality, socially-ecological stability of the personality of a pupil.*

Актуальность исследуемой проблемы. В период резкого обострения проблем взаимодействия общества с природой социально-экологическое образование подрастающего поколения является одной из актуальных педагогических проблем. К настоящему времени установлено, что социально-экологическое образование школьников является одной из подсистем общего экологического образования и отражает сложнейшие функциональные системы, какими являются природа, общество и образование. Нами определена сущность социально-экологического образования школьников, которое представляет собой целенаправленный процесс обучения и воспитания личности, подготовленной к установлению оптимальных для данных условий отношений с природной средой; к ее вхождению в социально-экологические процессы, сознательно направленные на гармонию в отношениях при соблюдении меры, норм и правил социально-экологических взаимодействий, сохраняющих и восстанавливающих биологическое, социальное и культурное равновесие, сберегающих среду жизни для будущих

поколений [14, 55].

Вместе с тем установлено, что необходимы специальные исследования, раскрывающие возможности школьников постоянно соблюдать нормы, правила и традиции поведения в отношении с природой. Иначе говоря, необходимо специальное изучение проблемы формирования устойчивости личности школьника в соблюдении нравственных норм в процессе природопользования – социально-экологической устойчивости.

Материал и методика исследований. Исследование процесса формирования социально-экологической устойчивости личности школьника потребовало выявления особых теоретических оснований, позволяющих раскрыть сущность изучаемого нами явления. Одним из таких оснований выступает исходное понятие – устойчивость личности. Раскрытие этого понятия осуществлялось с использованием теоретических методов исследования: сравнения, анализа, синтеза, аналогий, обобщения, формулирования выводов.

Результаты исследований и их обсуждение. Результаты анализа этимологии понятия заключаются в следующем. В словаре С. И. Ожегова устойчивость определяется как «неподверженность изменениям, постоянность характеристик», а устойчивый – «стоящий, держащийся твердо, не колеблясь, не падая, постоянный, стойкий, твердый» [7, 687]. Л. В. Мардахаев трактует устойчивость как неизменность, постоянство, сохранение определенных черт характера в разных условиях. Здесь же встречается синоним исследуемого понятия – стабильность. Стабильность (от лат. *stabilis* – устойчивость) означает устойчивость, постоянность, неизменность; способность системы функционировать, сохраняя неизменной свою структуру и поддерживая равновесие [9, 318]. Очевидно, что в большинстве источников устойчивость трактуется как стабильность, стойкость, постоянство, надежность, непоколебимость, твердость, прочность.

Кроме того, наше исследование показало, что понятие устойчивости используется в настоящее время в самых различных отраслях научного знания. Например, в физике под устойчивостью электрической системы подразумевается способность этой системы восстанавливать исходное состояние или состояние, практически близкое к исходному, после какого-либо его возмущения, которое проявляется в отклонении значений параметров режима электрической системы от исходных значений [2, 17]. Определенный интерес для настоящего исследования представляет позиция ученых-биологов, включающих понятие устойчивости в свой категориальный аппарат. Так, понятие устойчивости системы З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак рассматривают в самых различных аспектах. В общем понимании устойчивость описывается принципом Ле Шателье-Брауна и характеризуется способностью системы реагировать на внешнее воздействие, выводящее ее из состояния равновесия, в виде усиления в ней процессов, стремящихся ослабить это воздействие. Иначе говоря, устойчивость системы – это ее способность сохранять свои основные признаки, приспосабливаясь к воздействиям внешней среды и внутренним возмущениям ее подсистем [11, 395].

В ходе исследования было установлено, что категория устойчивости является одной из основных в философской науке, отражающей разные стороны объективной реальности. Так, Е. Ф. Губский трактует устойчивость как постоянство, пребывание в одном состоянии [12, 133]. В. П. Галкин объясняет устойчивость и стабильность как стороны, определяющие состояние динамического равновесия. Автор справедливо считает их важными характеристиками в жизни и деятельности [3, 29].

Понятие устойчивости нашло отражение во многих психолого-педагогических исследованиях. Так, вопросы устойчивости личности рассматривались в работах многих ученых. Известный психолог Р. С. Немов, занимаясь изучением личностных качеств и понимая под личностью жизненно устойчивое в основных проявлениях образование, считал, что устойчивость личности характеризует последовательность ее действий и предсказуемость ее поведения, позволяет придавать ее поступкам закономерный характер. Ощущение устойчивости собственной личности – важное условие внутреннего благополучия человека и установления нормальных взаимоотношений с окружающими людьми. Если бы в каких-то существенных для общения с людьми проявлениях личность не была устойчивой, то людям трудно было бы добиваться взаимопонимания: каждый раз они вынуждены были бы заново приспосабливаться к человеку и были бы не в состоянии предсказывать его поведение [6, 77].

Большое внимание проблеме устойчивости в своих работах уделяла Л. И. Божович, по обоснованному мнению которой устойчивость предполагает становление социальных и нравственных мотивов поведения. При этом главную роль в ее проявлении играют направленность и самооценка личности. Л. И. Божович отмечает, что человек как личность характеризуется наличием у него собственных взглядов, собственных моральных требований, определенностью жизненных целей, к достижению которых он стремится. Все это делает его относительно устойчивым и не зависимым от чуждых ему влияний окружающей среды [1, 299]. Разделяя позицию Л. И. Божович, В. Э. Чудновский подчеркивает, что устойчивость личности, являясь высшим этапом развития устойчивости, остается при этом устойчивостью самоорганизации. Способность человека отстаивать и реализовывать свои личностные позиции предполагает выраженность этих позиций, их определенное единство. Иными словами, устойчивость личности неразрывно связана с проблемой целостности личности [13, 14].

Следует отметить, что учеными-психологами изучались различные виды устойчивости. Проблема психологической устойчивости личности нашла отражение в исследованиях Л. М. Аболина, Л. В. Куликова, Е. П. Крупника, Н. А. Подымова, Д. Н. Узнадзе, Ф. Хоппе, В. Э. Чудновского, Э. Эриксона и др. Анализ психологической научной литературы показал, что многие авторы к важным составляющим психологической устойчивости личности относят устойчивость (стабильность) эмоциональную, которая обеспечивает возможность противодействовать нежелательному влиянию среды. Изучение эмоциональной устойчивости проводилось учеными Л. М. Аболиным, П. Б. Зильберманом, С. М. Оя, К. К. Платоновым, В. М. Писаренко, О. А. Сиротиним, О. А. Черниковой, Л. М. Шварц. Так, П. Б. Зильберман определяет эмоциональную устойчивость как интегративное свойство личности, характеризующееся взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке [5, 152].

Свой вклад в изучение проблемы устойчивости вносят и ученые-педагоги. Изучая вопросы формирования нравственной устойчивости, В. Э. Чудновский, например, отмечает, что нравственная устойчивость личности означает способность человека сохранять и реализовывать в различных условиях личностные позиции, обладать определенным иммунитетом к воздействиям, противоречащим его личностным установкам, взглядам и убеждениям [13, 4].

Определенный интерес для настоящего исследования представляют достижения ученых, связанные с вопросами взаимодействия личности с окружающей средой. Например, Е. В. Головкин рассматривает особенности формирования нравственной устойчивости младшего школьника к отрицательным влияниям микросреды. Под устойчивостью в этом случае автор понимает интегральное качество личности, которое представляет единство потребностно-мотивационного, личностно-прогностического и ценностно-смыслового компонентов, обеспечивающих в своем взаимодействии защищенность от отрицательных влияний. Это качество проявляется в положительном отношении личности к существующим в обществе нравственным нормам и умении действовать в различных ситуациях с минимальными ошибками, не нарушая этих норм [4, 11].

В исследованиях В. Е. Пенькова особое место занимает изучение профессионально-личностной устойчивости. Профессионально-личностную устойчивость учителя он трактует как интегративное качество, образованное совокупностью мотивационного, когнитивного и конативного компонентов, обеспечивающее продуктивную педагогическую деятельность независимо от негативного влияния внешних факторов [8, 34]. Л. В. Тарасов исследует феномен жизненной устойчивости личности, раскрывая ее через комплекс личностных качеств индивида, которые позволяют ему находиться в непрерывном процессе социализации, индивидуализации, творческой и профессиональной самореализации, что обеспечивает ему духовное и материальное благополучие [10, 16].

Таким образом, анализ понятий устойчивости, устойчивости личности показал, что эти категории являются предметом исследования различных наук: философии, психологии, педагогики. Сегодня устойчивость понимается как постоянное, неизменное состояние. В психологии и педагогике исследуемое понятие непосредственно связывается со свойством личности как высшим этапом ее развития. Сформированность этого свойства определяет поведение человека в соответствии с общественными нормами, его взаимоотношения в обществе и окружающей природной среде.

Мы рассматриваем устойчивость личности в контексте социально-экологического образования, которое в условиях нарастающего экологического кризиса приобретает еще большую значимость. Целью социально-экологического образования школьников является формирование личности, готовой к установлению оптимальных отношений с природной средой на основе нормативного взаимодействия с ней, с учетом меры и способов рационального средопользования; повышение ее социально-экологической культуры [14, 244]. Анализ научной литературы позволил нам выявить сущность и сформулировать рабочее определение социально-экологической устойчивости личности школьника, под которой в самом общем виде мы понимаем интегральное образование (свойство) личности, отражающее сформированность ее нормативного отношения к окружающей природной среде.

Резюме. Формирование социально-экологической устойчивости личности школьника является необходимым звеном в системе социально-экологического образования. Это поможет растущему человеку включиться в современные социально-экологические отношения, жить и действовать в них, соблюдая нормы и правила социально-экологических взаимодействий, сберегая природу для настоящих и будущих поколений.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Божович, Л. И.* О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности / Л. И. Божович // Проблемы формирования личности. – М. ; Воронеж, 1995. – С. 299–300.
2. *Веников, В. А.* Переходные электромеханические процессы в электрических системах : учеб. для электроэнергет. спец. вузов / В. А. Веников. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1985. – 536 с. ; ил.
3. *Галкин, В. П.* Теоретические аспекты и основы экологической проблемы: толкователь слов и идиоматических выражений / В. П. Галкин. – Режим доступа: <http://terme.ru/dictionary/519/29>
4. *Головко, Е. В.* Формирование нравственной устойчивости младшего школьника к отрицательным влияниям микросреды : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Головко. – Белгород, 2004. – 23 с.
5. *Зильберман, П. Б.* Эмоциональная устойчивость оператора / П. Б. Зильберман // Очерки психологии труда оператора. – М. : Наука, 1974. – С. 138–172.
6. *Немов, Р. С.* Психология : учебное пособие для учащихся педагогических училищ, студентов педагогических институтов и работников системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 1990. – 301 с. : ил.
7. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Русский язык, 1989. – 752 с.
8. *Пеньков, В. Е.* Профессионально-личностная устойчивость будущего учителя / В. Е. Пеньков. – Белгород : Изд-во Белгород. гос. ун-та, 1998. – 116 с.
9. *Словарь по социальной педагогике* : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
10. *Тарасов, Л. В.* Формирование жизненной устойчивости инвалидов в процессе социокультурной анимации в учреждении культуры : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Л. В. Тарасов. – М., 2005. – 24 с.
11. *Тюмасева, З. И.* Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны / З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с. ; ил.
12. *Философский энциклопедический словарь* / сост. Е. Ф. Губский и др. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 576 с.
13. *Чудновский, В. Э.* Нравственная устойчивость личности. Психологическое исследование / В. Э. Чудновский. – М. : Педагогика, 1981. – 208 с.
14. *Шилова, В. С.* Социально-экологическое образование школьников: теория и практика / В. С. Шилова. – М. ; Белгород, 1999. – 244 с.

УДК 796.015.52

**ДИНАМИКА МЫШЕЧНЫХ УСИЛИЙ В ЖИМЕ ЛЕЖА
С ПОСТОЯННЫМИ И ПЕРЕМЕННЫМИ ОТЯГОЩЕНИЯМИ**

**MUSCULAR EFFORTS DYNAMICS IN BENCH PRESS
WITH CONSTANT AND VARIABLE WEIGHTS**

В. В. Кострюков

V. V. Kostrukov

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

Аннотация. Установлено, что использование переменных отягощений при выполнении упражнений в пауэрлифтинге вызывает изменение характера динамики и существенное повышение уровня электрической активности рабочих мышц. Введение в тренировочный процесс упражнений с переменными отягощениями будет стимулировать развитие силовых способностей атлета до более высокого уровня. Переменные отягощения обеспечивают широкую вариативность их применения в тренировочном процессе.

Abstract. It has been established that the use of variable weights in powerlifting exercises causes changes in dynamics and sufficient increase in electrical muscular activity. Introducing the exercises with variable weights into the training process will stimulate the development of an athlete's power abilities to a higher level. Variable weights provide wide variety of using them in the training process.

Ключевые слова: *пауэрлифтинг, жим лежа, переменные отягощения, электромиография, мышечная активность.*

Keywords: *powerlifting, bench press, variable weights, electromyography, muscular activity.*

Актуальность исследуемой проблемы. В практике пауэрлифтинга арсенал тренировочных упражнений рассчитан, как правило, на использование традиционных отягощений (штанги, дисков, гантелей, гирь, тренажеров, блочных устройств), которые можно отнести к классу постоянных в связи с тем, что в процессе выполнения упражнения вес отягощения остается неизменным. Однако упражнения с традиционными отягощениями довольно быстро приводят к стабилизации двигательного навыка, что становится лимитирующим фактором дальнейшего прогресса спортивных результатов в пауэрлифтинге.

Поэтому некоторые специалисты рекомендуют наряду с традиционными применять и нетрадиционные переменные отягощения (цепи, пружины, резиновые амортизаторы), при использовании которых величина отягощения, а значит, и нагрузка на мышцы зависят от угла сгибания в суставе рабочего звена. Но эти рекомендации основываются скорее на практическом опыте тренерской работы без научного обоснования механизма их воздействия и эффекта от их использования.

Данное противоречие определило актуальность исследования, целью которого явилось выявление особенностей динамики мышечных усилий в жиме штанги лежа у пауэрлифтеров при использовании постоянных и переменных отягощений.

Материал и методика исследований. В состав группы испытуемых вошло 10 пауэрлифтеров, имеющих спортивную квалификацию от кандидата в мастера спорта до мастера спорта России. Испытуемым было предложено выполнить по 3 попытки в тестовых упражнениях, приведенных в табл. 1.

Таблица 1

Характеристика тестовых упражнений

Упражнение	Отягощение	Вес отягощения, % от максимума
Жим лежа штанги	Диски	60
	Пружины	60
	Цепи	60 (в верхней позиции штанги)
		60 (в нижней позиции штанги)

Для регистрации показателей электрической активности мышц использовался метод интерференционной электромиографии с фиксацией электродов на обеих сторонах тела в области основной рабочей мышечной тяги. При выполнении жима штанги лежа измерялась электрическая активность большой грудной мышцы (*Pectoralis major*).

Динамика электрической активности мышц, отображаемая на экране монитора, была синхронизирована посредством видеофиксации с изменением положения рабочих звеньев тела в процессе выполнения двигательного задания. Это позволило нам определить зависимость амплитуды нервно-мышечной импульсации от изменения высоты расположения грифа штанги относительно исходного уровня.

Результаты исследований и их обсуждение. Если в начальной точке движения вес грифа с цепями будет равен весу классической штанги, то в нижнем положении грифа он будет меньше веса классической штанги за счет опускания части звеньев цепей на помост. Следовательно, величина отягощения уменьшается по мере опускания снаряда и возвращается к исходной по мере его подъема.

С другой стороны, если приравнять вес грифа с цепями к весу классической штанги в нижнем положении тела, то в начале первой фазы упражнения величина переменного отягощения будет больше веса классической штанги. В нижнем положении грифа величина постоянного и переменного отягощений будет одинаковой. А в фазе подъема переменное отягощение будет снова увеличиваться и превысит вес классической штанги в верхнем положении грифа. В этом случае тяга мышц достигает близких к максимальным значений гораздо раньше и сохраняется более продолжительное время по сравнению с использованием традиционных отягощений. Использование пружин в качестве переменных отягощений вызывает аналогичный эффект.

В процессе количественного анализа зарегистрированных электромиограмм определялась усредненная динамика амплитуды нервно-мышечной импульсации в каждом тестовом упражнении с последующим ее сглаживанием на основе полиномиальных уравнений 5 степени с достоверностью аппроксимации от 0,8104 до 0,9888. Полиномиальные линии тренда представлены на рис. 1.

Учитывая, что амплитуда нервно-мышечной импульсации является косвенным показателем уровня мышечного напряжения, ее изменения в процессе выполнения упражнения позволяют выделить общий уровень и рисунок напряжения мышц, а также максимумы и минимумы этого напряжения, характерные для определенных положений рабочих звеньев тела.

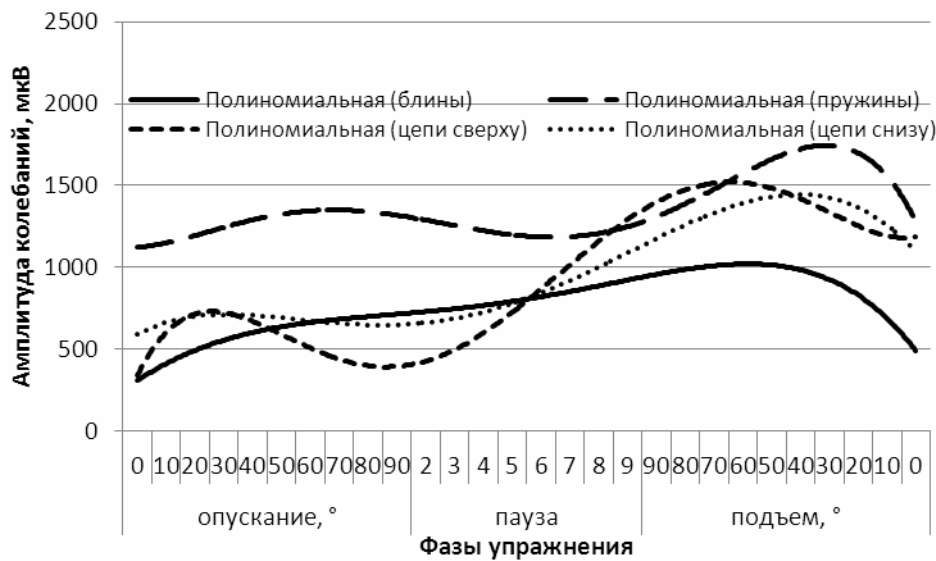


Рис. 1. Сглаженная динамика амплитуды нервно-мышечной импульсации при выполнении жима штанги лежа с постоянным (блины) и переменными (пружины, цепи) отягощениями

В жиме лежа можно выделить три фазы: 1) опускание грифа штанги при уступающей работе мышц (эксцентрический режим мышечного напряжения); 2) пауза при статическом удержании грифа штанги на груди (изометрический режим); 3) подъем грифа при преодолевающей работе мышц (концентрический режим). На рисунке эти фазы образуют шкалу абсцисс с указанием углов отклонения плеч атлета от вертикали.

При выполнении классического жима со штангой, где в качестве постоянного отягощения используются блины, наблюдается постепенное увеличение мышечного напряжения при опускании грифа на грудь (от 300 до 700 мкВ). Статическая фаза, связанная с удержанием грифа штанги на груди, не показывает какого-либо снижения активности мышечной тяги. Напротив, напряжение рабочих мышц продолжает увеличиваться (до 900 мкВ) в связи с необходимостью придания штанге ускорения в обратном направлении вверх. В фазе подъема штанги тяга мышц достигает максимума (более 1000 мкВ) к концу первой трети пути (при положении плеч $\approx 60^\circ$ от вертикали), после чего к окончанию подъема она снижается почти до исходного уровня (500 мкВ).

Применение в качестве переменных отягощений пружин вызывает резкое повышение электрической активности мышц (в два и более раз) по сравнению с обычной штангой с блинами (которое мы рассматриваем в качестве базового упражнения). Еще до начала опускания грифа штанги напряжение мышц в четыре раза превышает исходное напряжение при удержании классической штанги (1100 и 300 мкВ соответственно). В фазе опускания грифа штанги уровень мышечного напряжения увеличивается до 1300 мкВ, а затем при ее удержании на груди он несколько снижается (до 1200 мкВ). Фаза подъема характеризуется дальнейшим ростом мышечного напряжения, которое достигает максимума (более 1700 мкВ) к концу второй трети подъема (при положении плеч $\approx 30^\circ$ от вертикали). Существенно более высокое напряжение мышц при использовании пружин в качестве отягощения того же исходного «веса», что и блины, наблюдается в течение все-

го движения. К моменту окончания подъема штанги напряжение мышц остается все еще в 2,5 раза выше, чем при использовании блинов. При этом пик максимума мышечного напряжения смещается с начальной на заключительную часть подъема штанги (с 60 на 30° отклонения плеч от вертикали). Последнее можно объяснить большим сопротивлением почти максимально растянутых пружин, тогда как при подъеме классической штанги после придания ей ускорения в начальной стадии активность мышц снижается, поскольку штанга далее движется по инерции.

Использование штанги с цепями, вес которой совпадает с весом обычной штанги в верхнем ее положении, вызывает характерную динамику мышечного напряжения. Исходное напряжение мышц при использовании цепей и блинов совпадает, отражая одинаковый вес штанги в верхнем положении. В фазе опускания штанги с блинами ее вес остается неизменным, а вес штанги с цепями уменьшается по мере опускания очередных звеньев цепи на помост. Эта разница в характере внешнего механического воздействия проявляется и в динамике мышечного напряжения. В первой половине опускания штанги с цепями при угле плеч 20° напряжение мышц несколько выше, чем при опускании штанги с блинами (750 против 500 мкВ). Во второй половине опускания штанги с цепями на грудь сократительная активность мышц существенно снижается (до исходного уровня порядка 400 мкВ против 700 мкВ).

Удержание штанги с цепями на груди еще до начала ее подъема сопровождается значительным увеличением мышечного напряжения для придания ей ускорения вверх. Активность мышц при подъеме штанги с цепями в полтора раза выше (1500 против 1000 мкВ) и достигает максимума несколько раньше (при 70° против 60° отклонения плеч от вертикального положения). Мышечное напряжение продолжает оставаться в 2,5 раза более высоким вплоть до самого окончания подъема штанги (1200 против 500 мкВ).

Штанга с цепями, вес которой совпадает с весом обычной штанги в нижнем ее положении, при верхних положениях грифа (в начале опускания и в конце подъема) превышает вес классической штанги с блинами, что оказывает дополнительную нагрузку на мышцы атлета в указанных фазах. Поэтому исходное напряжение мышц в 2 раза выше по сравнению с использованием постоянных отягощений (600 против 300 мкВ). По мере опускания штанги на грудь различия в динамике мышечного напряжения нивелируются, и к моменту окончания первой фазы упражнения в нижнем положении грифа вес переменного и постоянного отягощений выравнивается.

Однако к началу фазы подъема штанги мышечная активность при использовании цепей несколько выше (на 300 мкВ), чем с постоянными отягощениями, и по мере подъема штанги преобладание мышечной активности продолжает увеличиваться вплоть до окончания подъема (1150 против 500 мкВ). Следует отметить, что пик мышечного напряжения (1450 мкВ) приходится на середину фазы подъема (при положении плеч $\approx 40^\circ$ от вертикали). Это объясняется необходимостью придания штанге ускорения несколько позднее – когда ее вес приближается к максимальному.

При сравнении полученных кривых можно заключить, что для каждого варианта упражнения характерны специфические особенности изменения мышечной активности. Применение переменных отягощений вызывает существенно более высокий уровень мышечного напряжения в фазе подъема, что определенно стимулирует развитие силовых способностей спортсмена до более высокого уровня, чем при использовании только постоянных отягощений.

Однако уровень напряжения мышц при использовании пружин в качестве отягощения намного выше во всех фазах упражнения по сравнению с использованием блинов и даже цепей. Хотя цепи дают большую разницу тяжестей между нижним и верхним положениями грифа штанги, чем пружины.

Возможно, такой высокий уровень реакции мышц на пружины является следствием гравитационного фактора. Перед началом движения ось грифа штанги располагается точно над осью, проходящей через плечевые суставы атлета. Затем, при движении штанги вниз и вверх, ее траектория имеет некоторые более или менее значительные отклонения от вертикальной плоскости (образуемой осью плечевых суставов) в сторону головы или ног. Эти отклонения положения грифа штанги не вызывают ощутимых затруднений для атлета, когда на грифе висят блины или цепи, так как вектор тяги веса штанги остается при этом направленным строго вниз. Цепи в этом случае, укладываясь на помост, просто следуют за верхней точкой крепления на грифе штанги и продолжают тянуть его вниз.

Пружины же фиксируются в двух точках: верхней – на грифе – и нижней – на помосте в точке, расположенной строго под верхней при верхнем положении грифа штанги и совпадающей с осью плечевых суставов. В этих условиях любое отклонение грифа штанги от исходной вертикальной плоскости неизбежно вызовет большее или меньшее изменение направления вектора тяги, которое определяется линией, проходящей через точки крепления пружин. Нижняя точка крепления пружин не имеет возможности следовать за отклонениями верхней точки крепления, как в случае с цепями, а значит, оказывает «опрокидывающее» действие на систему атлет–снаряд, снижая ее устойчивость. В этих условиях на атлета ложится дополнительная задача – не допускать потенциально опрокидывающих отклонений в траектории движения грифа штанги, а при их возникновении обеспечивать с высоким запасом надежности возврат в разрешенный «коридор» движения.

Эффект от использования пружин может быть усилен за счет расширения диапазона вариантов взаимного расположения точек крепления пружин за счет различного смещения нижних точек крепления от оси плечевых суставов и оси грифа (в верхнем положении) в сторону головы или ног атлета.

Резюме. Выполнение пауэрлифтерами жима штанги лежа с переменными отягощениями вызывает более острую приспособительную реакцию организма по сравнению с использованием постоянных отягощений, выражающуюся: 1) характерной динамикой изменения напряжения рабочих мышц; 2) более высоким уровнем напряжения мышц в фазе подъема штанги; 3) достижением максимального напряжения при различных углах отклонения плеч атлета от вертикали; 4) влиянием дополнительного возмущающего гравитационного фактора при использовании пружин в качестве отягощений.

Применение переменных отягощений в тренировочном процессе пауэрлифтеров наряду с традиционными постоянными отягощениями способствует увеличению тренирующего эффекта в аспекте проявления силовых способностей спортсмена. Переменные отягощения обеспечивают широкую вариативность их применения в тренировочном процессе пауэрлифтера.

УДК [371.035.3(470.344)(091)]

**СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ РЕМЕСЛЕННОГО ТРУДА
В ШКОЛЕ И. Я. ЯКОВЛЕВА**

**THE SOCIOCULTURAL SIGNIFICANCE OF THE CRAFT WORK
IN I. Y. YAKOVLEV'S SCHOOL**

Н. Н. Краснов

N. N. Krasnov

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

Аннотация. Социокультурная значимость ремесленного труда в школе И. Я. Яковлева исходит из его целевых установок: подготовка будущих учителей к активной культурно-просветительной деятельности в сельском социуме; вооружение будущего учителя ремесленными знаниями и умениями для применения их в педагогической деятельности; подъем технологической культуры и культуры производства среди сельского населения.

Abstract. The sociocultural significance of the craft work in I. Y. Yakovlev's school arises from its objectives: training of future teachers aimed at the cultural and educational activity in the rural society; supplying a future teacher with craft knowledge and skills to be used in teaching; the increase of the technological and production culture level of the rural population.

Ключевые слова: *ремесленный труд, трудовая подготовка в Симбирской учительской школе, социокультурная значимость труда.*

Keywords: *craft, craft lessons in the teacher's training school in Simbirsk, sociocultural significance of craft.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современная школа, находясь в процессе разработки инновационных подходов к организации трудового обучения, ориентируется на развитие у учащихся тех трудовых, технологических знаний и умений, которые найдут применение в жизни, помогут в выборе будущей профессии, подготовят к результативному общественно полезному труду.

В историко-педагогических исследованиях проблема трудового воспитания в учебных заведениях России XIX в. рассматривается в работах Л. Г. Толстого, И. Н. Ульянова, К. Д. Ушинского и др.; Поволжья – К. Ш. Ахиярова, Г. Н. Волкова, И. Я. Яковлева, А. В. Рекеева, И. И. Иванова.

В трудах Н. Г. Краснова раскрываются различные аспекты трудовой подготовки будущих учителей в Симбирской чувашской учительской школе: сельскохозяйственный, ремесленный, технический, художественный.

Однако анализ научной литературы по проблеме исследования свидетельствует об отсутствии работ, раскрывающих социокультурный контекст трудовой подготовки учащихся. Данное положение актуализирует проблему исследования, сконцентрированную

на анализе истории становления и развития ремесленного труда в истории образования в Чувашском крае, в частности, в Симбирской чувашской учительской школе для использования ее положительного опыта в образовательном процессе современной общеобразовательной школы.

Зародившиеся в Симбирской чувашской учительской школе традиции обязательного обучения будущих народных учителей необходимым в жизни и профессиональной деятельности ремеслам стали основой как ремесленно-технического обучения в училищах и школах, так и организации первых ремесленных мастерских в Чувашском крае.

Материал и методика исследований. В статье использованы архивные материалы, раскрывающие хронологию и содержание деятельности учебных и производственных мастерских Симбирской чувашской учительской школы (приказы, инструкции, предписания и др.), находящиеся в фондах Центрального государственного архива Чувашской Республики, в личном фонде профессора Н. Г. Краснова. Основным методом исследования стал метод получения ретроспективной информации (теоретический анализ и обобщение архивных материалов).

Результаты исследований и их обсуждение. При организации мастерских И. Я. Яковлев исходил из необходимости обучать учащихся ремеслам, востребованным в сельской жизни.

Для такой работы была принята специальная Программа по труду, предусматривающая 15 пунктов, обязательных для выполнения в учебном процессе, работе в мастерских. Из нее следует, что каждый воспитанник школы в первые четыре года обучения должен пройти курс ручного труда по дереву и металлу по Программе учительских семинарий и институтов. Как видим, задача ставилась на уровне профессионального образования с таким учетом, чтобы систематическое обучение приемам ремесла по обработке дерева и металла обеспечивало будущему учителю «приноровление к обиходу сельской крестьянской жизни» [2].

Важная роль на занятиях отводилась сведениям по технике обработки дерева и металла. Необходимыми при обработке дерева были такие умения, как поперечное и продольное пиление дерева, обстругивание брусков разного сечения; высверливание и долбление отверстий в дереве, разные виды соединения брусков, склеивание дерева с целью дальнейшего изготовления столов, стульев, табуреток, полок, шкафов, топорищ, валиков для белья, ящиков, и т. д.; в работе по металлу – вытачивание разных ручек и балясин; в слесарном деле – нарезывание болтов, гаек, сверление отверстий, склеивание железных частей, изготовление разных шарниров; в кузнечном деле – ковка железа требуемой формы (гвоздей с круглыми головками до разных болтов квадратных, шестигранных), изгиб железа под прямым, острым и тупым углами, сваривание железных частей; в работе по жести – изготовление ведер, рукавов для железных печей, ковшей, леек, коронок.

Следует отметить, что в учебном процессе учитывалось желание воспитанников заниматься сверх программы по труду «для прохождения положенного по программе и для дальнейших усовершенствований и на вакационное время» [2].

Процитируем те положения Программы, которые свидетельствуют о праве учеников на выбор вида ремесла: «Учащиеся, в зависимости от рода их подготовки и цели обучения, могут быть допущены на более сокращенный курс, а равно и к изучению лишь одного вида труда: по дереву или металлу... При классах ручного труда могут открываться с надлежащего разрешения и временные летние курсы как для практических заня-

тий, так и для сообщения необходимых теоретических сведений... Учащиеся, прошедшие полный курс обучения, а равно временно занимавшиеся на курсах, получают о том свидетельствования с обозначением пройденного вида ручного труда и степени успехов» [2].

Интерес представляет положение о необходимости устраивать выставки изделий, инструментов, также показательных работ учащихся и мастеров-преподавателей. Здесь подчеркивается роль внешнего оценивания производственной деятельности учащихся в развитии у них мотивации к овладению ремеслами. В школе ремесленно-техническое обучение не ограничивалось работой в мастерских, И. Я. Яковлев требовал, чтобы «заведующий классами ручного труда обладал специальной подготовкой в объеме ремесленных или других промышленных учебных занятий или же по своей предшествовавшей практике мог не только руководить работами, но и преподавать графические искусства и технику ремесла» [2], что придавало обучению комплексный характер. При таком подходе происходило развитие как сугубо технических навыков, так и художественно-эстетических качеств учащихся.

И. Я. Яковлев неоднократно ходатайствовал перед Министерством народного просвещения об открытии для инородцев ремесленных, технических училищ. Для того чтобы поставить на прочную основу обучение сапожному мастерству, были приобретены специальные столы и необходимые инструменты. Для нужд мастерских летом 1873 г. были приобретены учебные принадлежности на сумму 55 руб. Благодаря этому в новом учебном году началось практическое изучение учащимися сапожного дела, при этом учебно-практическим процессом руководил симбирский мастер А. Самойлов.

Также с 1873 г. началось обучение переплетному делу как учебному предмету. Эти навыки учащимися применялись при выпуске самодельных книг, журналов.

В Симбирской чувашской учительской школе были организованы учебно-производственные мастерские, где учащиеся приобретали умения работать на токарном, слесарном станках, выполняли столярные работы. И. Я. Яковлев готовил учащихся к тому, чтобы в случае неимения работы учителем или по другим причинам они могли работать по рабочим специальностям. По его словам, «если им почему-либо не удавалось сделаться учителями, находили себе работу в качестве профессиональных столяров» [3, 363].

При школе действовали несколько мастерских, в которых воспитанники изготавливали мебель, оконные рамы, классные доски, поступавшие в преобразуемые или вновь открываемые чувашские училища. Так, в 1891 г. в Аликовское училище поступило семь школьных столов; в Байглычевское, Среднеалгашинское, Большеаксинское училища – семь комплектов учебной мебели. Особой гордостью школы было изготовление в 1893 г. для Симбирской мужской школы тридцати дубовых полированных столов. Здесь была применена полировка, выполненная по системе Эрисмана. Это говорит о том, что в школе И. Я. Яковлева ремесленный труд развивался на основе использования мировых технических достижений.

Следует отметить, что для того, чтобы ремесленные изделия отвечали всем техническим требованиям, И. Я. Яковлев выписывал образцы земледельческих орудий (плуги) из Америки, Германии, Англии. Они так удачно переделывались применительно к сельскохозяйственным условиям Симбирской губернии, что быстро раскупались крестьянскими хозяйствами, при этом цена была умеренной.

Преподаватели столярного и слесарного дела Н. Н. Никоноров и А. С. Гаврилов, будучи искусными резчиками по дереву, с учениками изготавливали изделия, имеющие не только утилитарное, но и высокое художественное значение, в частности, иконостасы для церквей. В сугубо производственных целях выполнялись заказы системы железнодорожного транспорта (рамы для фонарей), а для населения – сундуки, различные орудия труда.

По мере накопления большого количества изделий ремесленного производства на территории школы И. Я. Яковлев размещал в губернских газетах объявления об их продаже. Так, к примеру, в 1882 г. было объявлено: «В Симбирской центральной школе, на берегу р. Свияги продаются за весьма умеренную цену изделия учебной ее мастерской: молотилки с конным приводом, сеялки, веялки-сортировки, деревянные и железные бороны-зигзаги и коленчатые с валиком и вальками, плуги двух- и трехлемешные, косули; там же по заказу вновь приготавливаются различные земледельческие орудия машины и исправляются старые, а равно отливаются медные подшипники» [1]. Такая работа школьных мастерских всегда получала высокую оценку: в 1890 г. машины, орудия труда и различные изделия, выполненные учениками Симбирской школы, получили «почетный отзыв» на научно-промышленной выставке в Казани [2].

Такая работа по соединению обучения с производительным трудом позволила Симбирской школе стать передовой в Казанском учебном округе. Ярким подтверждением тому стала организация с помощью попечителя округа поездки учащихся и учителей на Всероссийскую художественно-промышленную выставку в г. Нижний Новгород (1896 г.). Затем была организована поездка по городам Казани, Нижнему Новгороду, Костроме, Ярославлю, Рязани. Вместе с учащимися в поездке приняли участие лучшие учителя Аликовского, Тюрлеминого, Тораевского училищ.

Таким образом, подготовленные в Симбирской чувашской учительской школе учителя становились не только специалистами-профессионалами в своем учебном предмете, но и овладевали необходимыми ремесленно-техническими навыками, тем самым приобщали сельское население к передовым технологиям производства.

Применение в школе новых станков и приспособлений для изготовления изделий из дерева и металла внесло значительные изменения в культуру сельских жителей. В частных хозяйствах стали появляться сельскохозяйственные орудия нового поколения, усовершенствованные и приспособленные к применению в местных условиях. Все это способствовало повышению культуры производства на селе.

Резюме. Известно, что ценность труда определяется его целями, имеющими как личностную, так и общественно-полезную характеристику. В этом контексте деятельность Симбирской чувашской учительской школы под руководством И. Я. Яковлева по развитию ремесленного труда имеет большую социокультурную значимость.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Симбирская земская газета*. – 1882. – № 300.
2. *Центральный государственный архив Чувашской Республики (ЦГА ЧР)*. – Ф. 207. – Оп. I. – Д. 138. – Л. 14.
3. *Яковлев, И. Я. С думой о народном просвещении* : из переписки. Ч. 2 / И. Я. Яковлев. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 1998. – 438 с.

УДК 378.0

**ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОЗАЩИТЫ
У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ**

**APPLICATION OF THE METHOD OF PROBLEM SOLVING EDUCATION
FOR FORMATION OF SKILLS OF SELF-DEFENSE OF THE PERSON
OF CADETS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY
OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA**

А. Ф. Кузнецов

A. F. Kuznetsov

ФГОУ ВПО «Омская академия МВД России», г. Омск

Аннотация. В статье рассматриваются перспективы применения метода проблемного обучения для формирования навыков самозащиты у курсантов образовательных учреждений МВД России, представляются результаты экспериментальной проверки его эффективности.

Abstract. Prospects of application of the method of problem solving education for formation of the skills of self-defence of the cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia are considered in the article, the results of experimental check of its efficiency are represented.

Ключевые слова: *проблемное обучение, приемы самозащиты, курсанты образовательных учреждений МВД России.*

Keywords: *the problem solving education, self-defence, cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia.*

Актуальность исследуемой проблемы. Для обеспечения взаимосвязи процесса профессионального образования в вузах МВД России с практикой правоохранительной деятельности органов внутренних дел и приобретения практического опыта выполнения оперативно-служебных задач курсанты и слушатели с первых месяцев обучения привлекаются к несению службы в нарядах патрульно-постовой службы милиции общественной безопасности (ППС), где должны в полном объеме выполнять требования Федерального закона Российской Федерации «О милиции» и Устава патрульно-постовой службы милиции общественной безопасности, в том числе статей 13 и 146 о применении физической силы и боевых приемов борьбы для пресечения противоправных действий и задержания лиц, их совершивших.

Для подготовки обучаемых к выполнению этой задачи в вузе с ними проводится начальная профессиональная подготовка, 22 часа из программы которой отводится на освоение боевых приемов борьбы, и профессионально-прикладная физическая подготовка (48 часов в первые три месяца, из которых 28 часов – боевые приемы борьбы). Согласно действующим нормативным документам, приемы разучиваются, осваиваются и со-

вершатся на несопротивляющемся партнере [4]. Практика применения приемов для пресечения сопротивления правонарушителя или самозащиты от его нападения отсутствует, поэтому у курсантов не формируется умение применять боевые приемы борьбы в обстановке силового противоборства. Следовательно, возникает необходимость изыскания более эффективных педагогических средств и методов.

В поиске способов решения данной проблемы обращают на себя внимание возможности проблемного обучения. Его сущность заключается в формировании проблемной ситуации, когда обучаемый ставится в условия, в которых наличного потенциала знаний, умений, навыков и способов деятельности ему уже не хватает для решения возникшей жизненно важной задачи и требуется выработать новое знание, новое умение, новое качество. Противоречие между имеющимся арсеналом и требованиями служит поводом для начала активной поисковой деятельности; неоднократное переживание радости открытия, сопровождающее процесс разрешения проблемы, усиливает потребность в познании, способствует эффективному усвоению знаний, умений и навыков [5, 3]. Технология проблемного обучения с успехом используется для решения самых различных педагогических задач, однако практически не применяется в области физического воспитания курсантов образовательных учреждений МВД России [2].

Для изучения перспектив применения метода проблемного обучения в целях повышения эффективности учебно-воспитательного процесса по формированию боевых приемов борьбы в образовательных учреждениях МВД России нами было проведено экспериментальное исследование. Предполагалось, что участие обучаемых в парных двусторонних схватках по правилам армейского рукопашного боя будет способствовать возникновению проблемных ситуаций в процессе учебных занятий по физической подготовке, позволит повысить учебно-познавательную активность курсантов и опережающим образом формировать навыки применения физической силы, а также увеличит эффективность процесса обучения боевым приемам борьбы.

Материал и методика исследований. В эксперименте приняли участие 58 курсантов 1 курса, которые на занятиях по теме «Боевые приемы борьбы» занимались разучиванием разработанных нами ранее защитно-атакующих комбинаций, а также периодически участвовали в учебных боях (схватках) согласно Правилам состязаний по армейскому рукопашному бою [1]. Курсанты контрольной группы (61 чел.) занимались в том же объеме, но по традиционной методике.

Схватки проводились с учетом установленных весовых категорий, в защитной экипировке, включающей шлем с маской, защитный жилет, перчатки для рукопашного боя, бинды и футы с накладками для защиты стоп и голени. Каждый бой наблюдался, технические действия противников фиксировались в специальном протоколе, подсчитывались, обрабатывались, а затем разбирались и обсуждались. Частота применения приема в бою вычислялась путем определения среднего значения и ошибки средней ($\bar{x} \pm m$). Достоверность различий и сдвигов в величинах изучаемых показателей определялась с помощью вычисления критерия Стьюдента (P). Доверительным считался 95-процентный интервал ($P = 0,05$). Тактика действий анализировалась экспертами. В схватках участвовали только курсанты мужского пола.

В качестве критерия оценки эффективности воздействия экспериментальной программы (ЭП) на освоение боевых приемов борьбы использовалась сумма баллов, начисляемых в ходе боя за выполнение технических действий согласно Правилам состязаний по армейскому рукопашному бою. Для оценки влияния ЭП на эффективность выполнения

оперативно-служебных задач и внутригрупповые взаимоотношения изучались данные анкетирования, опроса курсовых офицеров и младших командиров. Для оценки влияния ЭП на здоровье курсантов анализировалось количество обращений за врачебной помощью.

В рамках экспериментальной программы было проведено 14 двухчасовых занятий по боевым приемам борьбы, и каждый обучаемый принял участие в 3–4 поединках. 10 занятий были направлены на развитие и совершенствование основных физических качеств. В основу подготовки была положена идея интегративно-деятельностного подхода к отбору содержания образования. Обеспечивалось субъект-субъектное взаимодействие преподавателей и обучаемых. Предпринимались меры для постепенного преобразования позиции «учитель – ученик» в позицию сотрудничающих людей: поощрялся обмен мнениями, совместный поиск решений, инициатива и творчество. Одобрялись желания внести вклад в общее дело, появление чувства ответственности перед группой.

Результаты исследований и их обсуждение. Поединки проводились в два этапа. На первом этапе через полтора месяца занятий по освоению техники приемов каждый испытуемый принял участие в двух поединках. В первом противники определялись жеребьевкой, во втором победители встречались с победителями, а побежденные – с побежденными.

Второй этап боев проводился еще через полтора месяца после завершения занятий по ЭП. При этом встречались противники из параллельных учебных групп. Встречи проводились с учетом предыдущих результатов: имеющие по две победы встречались между собой, аналогично – имеющие по одной победе и не имеющие ни одной. То обстоятельство, что в каждом бою противостояли представители параллельных учебных групп, повысило напряженность поединков. Результаты спаррингов представлены в табл. 1.

Таблица 1

Частота применения боевых приемов борьбы в поединках курсантов 1 курса

Приемы и действия		В начале эксперимента (x ± m)	В конце эксперимента (x ± m)	Достоверность различий (P)	
Удары рукой	в голову	Победитель	2,23 ± 0,02	2,22 ± 0,002	-
		Проигравший	1,27 ± 0,2	1,97 ± 0,3	0,05
	нокаут	Победитель	1,37 ± 0,02	-	0,05
		Проигравший	-	-	-
Удары ногой	по ногам	Победитель	1,43 ± 0,2	2,14 ± 0,2	0,05
		Проигравший	0,67 ± 0,07	0,89 ± 0,07	0,05
	в туловище	Победитель	0,97 ± 0,1	0,95 ± 0,09	-
		Проигравший	0,4 ± 0,05	0,38 ± 0,03	-
	в голову	Победитель	0,17 ± 0,02	0,71 ± 0,3	0,05
		Проигравший	0,03 ± 0,001	-	0,05
Броски	сваливание	Победитель	0,2 ± 0,03	2,14 ± 0,2	0,05
		Проигравший	-	0,93 ± 0,09	0,05
	с отрывом ног	Победитель	-	0,43 ± 0,1	0,05
		Проигравший	-	-	-
	амплитудные	Победитель	-	0,17 ± 0,03	0,05
		Проигравший	-	-	-
Болевые приемы		Победитель	0,07 ± 0,003	-	0,05
		Проигравший	-	-	-
Всего технических действий		Победитель	4,57 ± 0,3	10,8 ± 0,7	0,05
		Проигравший	1,77 ± 0,2	4,58 ± 0,2	0,05

Результаты боев первого этапа показали, что набор применяемых приемов является типичным для здоровых и физически развитых молодых мужчин, не имеющих опыта в силовых единоборствах. Преобладающими действиями были одиночные удары руками и ногами. В основном применялись удары рукой прямо в голову ($1,81 \pm 0,09$) и удары ногой сбоку по боковой поверхности ног противника ($1,03 \pm 0,06$). Реже достигали цели удары ногой в корпус ($0,67 \pm 0,03$) и в голову ($0,12 \pm 0,05$). Победителям в отдельных случаях после удара рукой в голову удавалось проводить нокдаун ($0,37 \pm 0,02$). Эпизодически удавались простейшие броски ($0,14 \pm 0,05$). Несколько раз были зафиксированы победы болевым приемом ($0,07$). Для тактики была характерна так называемая «зеркальная» манера, когда противники копируют действия друг друга и не могут противопоставить заранее обдуманную последовательность приемов. Обучаемые опасались близкого контакта с противником и стремились свести его к минимуму: проведя серию ударов, они не шли на захват, а стремились сразу отскочить на безопасную дистанцию, поэтому броски большинством курсантов практически не использовались.

Во второй схватке, которая проводилась в тот же день, что и первая, но с другими соперниками, несмотря на то, что с каждым обучаемым был проведен разбор его действий и каждому была дана индивидуальная установка на поединок, ни набор приемов, ни тактика действий практически не изменились. Это, по нашему мнению, свидетельствует о том, что словесные методы, применяемые в отрыве от работы над расширением технического и тактического арсенала, недостаточно эффективны для обеспечения преимущества в реальном рукопашном бою. По итогам первого этапа был сделан вывод, что отработка боевых приемов борьбы на несопротивляющемся партнере не обеспечивает умения применять их в обстановке двусторонней схватки.

Содержанием занятий второго этапа (1,5 мес.) стала работа над учебной проблемой, которая обозначилась перед каждым обучаемым по результатам участия в поединках. Отрабатывались наиболее эффективные и часто используемые приемы и действия. Содержание приемов и способы их применения осваивались с учетом особенностей физического развития, телосложения, координационных способностей.

В третьей и четвертой схватках, которые проводились после серии этих целенаправленных учебных занятий, результаты статистически достоверно отличались от аналогичных показателей первого этапа. Общее количество оцененных технических действий в каждом бою увеличилось: у победителей с $4,57 \pm 0,3$ до $10,8 \pm 0,7$; у побежденных с $1,77 \pm 0,2$ до $4,58 \pm 0,3$. Количество достигших цели ударов рукой в голову выросло только у побежденных (с $1,27 \pm 0,2$ до $1,97 \pm 0,3$), а у победителей осталось на прежнем уровне ($2,23 \pm 0,2$). Количество ударов ногой по боковой поверхности ног более значительно возросло у победителей (с $1,43 \pm 0,2$ до $2,14 \pm 0,2$), чем у побежденных (с $0,67 \pm 0,07$ до $0,89 \pm 0,07$), количество же ударов ногой в туловище и у тех, и у других осталось на прежнем уровне. Количество ударов ногой в голову увеличилось почти в 3 раза (с $0,17 \pm 0,02$ до $0,71 \pm 0,3$). Наиболее существенно изменилось количество бросков: проводить сваливание в среднем удавалось в 10 раз чаще и победителям (с $0,2 \pm 0,03$ до $2,14 \pm 0,2$), и побежденным (с нуля до $0,93$ раза за бой); стали удаваться броски с отрывом ног атакуемого от пола и его падением на всю боковую поверхность тела (в сред-

нем в каждом втором бою). В тактике действий также наблюдались существенные изменения. Ясно просматривались разведочные, подготовительные и ложные действия. Практически все обучаемые стремились реализовать наработанные защитно-атакующие комбинации приемов.

Возросшее почти в 2,5 раза количество технических действий, проведенных испытуемыми, по-видимому, отражает общее увеличение технического арсенала. Весьма умеренное увеличение количества достигших цели ударов руками, очевидно, свидетельствует о том, что обучаемые применяли их главным образом для подготовки других действий. А снижение количества нокдаунов, по нашему мнению, характеризует возросшее качество защитных действий.

Этим же может быть объяснено распределение эффективных ударов ногами. Учитывая весьма высокую «популярность» ударов ногами в голову и верхнюю часть туловища у определенной категории населения, в содержание экспериментальной программы специально были введены комплексы действий, предусматривающие вызов противника на удар ногой с последующим ее захватом и проведением эффективного контрприема. Поэтому большинство высоких ударов ногами в заключительной серии боев, как правило, пресекалось. В этих условиях единственным эффективным действием представлялись удары ногой по боковой поверхности ног противника с целью отвлечения внимания или выведения из равновесия, и их количество закономерно увеличилось.

Схватки курсантов, занимавшихся по экспериментальной программе, с представителями контрольной группы проводились в рамках первенства курса по рукопашному бою, при этом к участию привлекались не все представители контрольной группы, а только желающие. Результаты боев показали преимущество занимавшихся по экспериментальной программе.

Влияние экспериментальной программы на эффективность выполнения оперативно-служебных задач и внутригрупповые взаимоотношения оценивалось по данным анкетирования, опроса курсовых офицеров и младших командиров. При этом 62 % опрошенных (76 чел.) высказали мнение, что участие в учебных боях и поединках на занятиях по физической подготовке положительно повлияло на качество выполнения оперативно-служебных задач при несении службы в нарядах ППС. Отмечены возросшая уверенность в себе, своих силах и силах товарища; повышение ответственности, внимания, бдительности и боевой настороженности. Дополнительно отмечено повышение интереса к литературе по боевым приемам борьбы и боевым искусствам.

Во внутригрупповых взаимоотношениях не выявлено негативных тенденций. Однако некоторые младшие командиры отмечали временное перераспределение внутригруппового статуса отдельных курсантов в зависимости от наличия или отсутствия побед в проведенных боях.

Анализ обращений за врачебной помощью показал увеличение травматизма на 5,6 %. Все травмы имели легкий характер, были классифицированы как ушибы и растяжения, локализовались главным образом в области ударных поверхностей ног и объяснялись несовершенством (износом) защитной экипировки.

Резюме. Результаты исследования дают основание заключить следующее.

1. Отработка боевых приемов борьбы на несопротивляющемся партнере не обеспечивает формирования твердых навыков их применения в обстановке двусторонней схватки.

2. Необходимость участия в парных двусторонних схватках по правилам армейского рукопашного боя на занятиях по физической подготовке создает для обучаемых проблемную ситуацию, связанную с дефицитом умений и навыков выполнения боевых приемов борьбы, и стимулирует их учебно-познавательную активность.

3. Систематическое участие курсантов первого курса в двусторонних схватках повышает эффективность обучения боевым приемам борьбы: действенность ударов рукой и ногой увеличивается в 1,5–3,0 раза; бросков – в 10 раз.

4. Применение на занятиях по физической подготовке спаррингов и двусторонних схваток по правилам армейского рукопашного боя положительно влияет на выполнение курсантами первого курса оперативно-служебных задач при несении службы в нарядах по охране общественного порядка, не вредит внутриколлективным взаимоотношениям и способствует повышению познавательного интереса к учебному процессу.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Военно-спортивная классификация и правила соревнований по рукопашному бою в ВС РФ.* – М., 1996. – 48 с.
2. *Лупырь, В. Г.* Педагогические технологии в боевой подготовке обучающихся / В. Г. Лупырь // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2008. – № 3 (34). – С. 15–18.
3. *Махмутов, М. И.* Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
4. *Физическая подготовка сотрудников органов внутренних дел : учебное пособие / сост. В. Г. Колюхов.* – М. : ЦОКР МВД России, 2006. – 133 с.
5. *Шиянов, Е. Н.* Развитие личности в обучении / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М. : Академия, 1999. – 362 с.

УДК 159.937.522:[378.016:730]

**ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА
НА ЗАНЯТИЯХ СКУЛЬПТУРОЙ**

FORMATION OF THE ARTISTIC IMAGE AT LESSONS IN SCULPTURE

В. В. Лемесов

V. V. Lemesov

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

Аннотация. В статье рассматриваются методические и педагогические аспекты формирования художественного образа у студентов на уроке изобразительного искусства, в частности скульптуры. Предложена учебно-методическая модель, целью которой является выявление объемно-пространственной структуры постановки.

Abstract. The methodic and pedagogical aspects of formation of the artistic image at students art lessons are considered in the article. A scholastic-methodical model, the purpose of which is to discover volumetric-spatial structure of models is offered.

Ключевые слова: *объем, пространство, образ, модель, эскиз, этюд, форма.*

Keywords: *volume, space, image, model, outline, etude, form.*

Актуальность исследуемой проблемы. Наиболее трудным и важным в процессе освоения искусства скульптуры является развитие объемно-пространственного мышления, способствующего формированию художественного образа у студентов и определяющее дальнейшее профессиональное и творческое становление будущего учителя. При этом скульптура использует свои специфические изобразительные и выразительные возможности.

Существующая на сегодняшний день методика преподавания изобразительного искусства, в частности скульптуры, не совсем отвечает современным требованиям. Для улучшения качества подготовки будущих учителей изобразительного искусства нами разработана методическая модель, главной целью которой является выявление специфических особенностей обучения студентов и определение педагогических условий формирования творческого образа и составления объемно-пространственной композиции.

Материал и методика исследований. Наиболее трудным и важным в процессе освоения искусства скульптуры является развитие объемно-пространственного мышления, которое способствует формированию художественного образа у студентов и определяет дальнейшее профессиональное и творческое становление будущего учителя. Для исследования этапов формирования образного мышления мы разработали методическую модель развития объемно-пространственного восприятия студентами, которая была апробирована на практике в ходе формирующего эксперимента.

Результаты исследований и их обсуждение. В эксперименте принимали участие 25 студентов контрольной группы (КГ) и 27 студентов экспериментальной группы (ЭГ) художественно-графического факультета Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

Методы обучения в КГ соответствовали традиционной методике обучения скульптуре. Для ЭГ содержание работы определялось теми же действующими учебными программами по скульптуре, но содержание лекционного материала и практических заданий разрабатывалось с учетом задач исследования. Опираясь на работы психологов и педагогов-художников Б. Г. Ананьева [1], А. С. Голубкиной [2], И. П. Павлова [6], в эксперименте особое внимание уделялось раскрытию взаимосвязи наблюдательности, знаний пластической анатомии и процесса реализации первоначального замысла в контексте развития объемно-пространственного восприятия модели.

Условиями эксперимента были:

- 1) распределение количества учебных часов, отведенных на эксперимент;
- 2) поиск постановочной модели;
- 3) разработка заданий и требований к подготовке студентов к занятиям по скульптуре;
- 4) определение основных этапов методической модели формирования объемно-пространственного мышления у студентов на занятиях по скульптуре.

Кроме того, студенты ЭГ получали домашнее задание: выполнить скульптурные этюды, связанные с решением поставленных задач, в характерной теме. Такая установка заставляет студентов пристально вглядываться в окружающее, искать и выбирать характерное в многообразии жизненных явлений, что эффективно развивает наблюдательность художников.

При проведении эксперимента мы учитывали, что студенты уже приобрели некоторые навыки лепки с натуры. В связи с этим был предложен такой сложный вид лепки, как гипсовая голова человека. Это задание наиболее полно отвечает нашим целям:

- во-первых, в лепке гипсовой головы предполагается широкий диапазон пластического освоения натуры от передачи внешней схожести до раскрытия сложных конструктивно-пластических особенностей модели;

- во-вторых, переход от лепки гипсовых слепков частей лица к изображению головы дает возможность проверить уровень творческого применения полученных ранее знаний в новых условиях, так как для передачи максимальной выразительности головы требуется более творческий подход и в объемно-пространственном восприятии модели, и в применении изобразительных средств;

- в-третьих, это задание непосредственно связано с использованием навыков, полученных студентами при лепке гипсовых слепков частей лица, которые развивают их, позволяют создать более полный образ. Педагог ставит перед студентами задачу: передать объемно-пространственные особенности модели, а также дает ряд установок, направленных на раскрытие основной задачи композиции, которая включает пространственное решение, движение, конструктивный и анатомический анализ. Учебная постановка помещается на линии горизонта, чтобы гипсовая голова была видна студентам, ясно воспринималась по силуэту и достаточно была освещена рассеянным боковым светом. При таком освещении хорошо читаются все тоновые градации. Работа выполняется размером 35 x 40 см, материал – глина, время работы – 8 ч.

Результаты эксперимента представлены в табл. 1.

Таблица 1

№№ п/п	Технологические критерии оценки	Количество просмотренных работ КГ		Количество просмотренных работ ЭГ	
		Количество	Процент	Количество	Процент
1.	Поэтапное решение изобразительной задачи	15	55 %	22	81 %
2.	Владение техникой работы	10	37 %	18	66 %
3.	Передача материальности, фактуры модели	22	81 %	19	70 %
4.	Применение различной техники лепки	10	37 %	13	48 %
5.	Подчинение второстепенного главному	15	55 %	20	74 %
6.	Степень законченности и обобщение	23	85 %	24	88 %

Из таблицы видно, что в ЭГ 81 % , а в КГ 55 % студентов выбрали правильное направление поэтапного решения изобразительных и выразительных задач и довольно грамотно выполнили конструктивное построение гипсовой головы.

Овладели техникой работы в ЭГ 66 % студентов. При этом работа велась разными инструментами, студенты начинали лепить широко, а прорисовка деталей головы велась мелкими инструментами, а в КГ только 37 % студентов уделяют этому принципиальное значение.

С передачей материальности, особенностей фактуры модели справилось 70 % студентов ЭГ и 81 % студентов КГ. Применяли разнообразную технику лепки в ЭГ 48 % и КГ 37 % студентов.

Подчинение второстепенного главному в гипсовой голове, конкретизация формы наблюдались у 74 % студентов ЭГ и 55 % студентов КГ, а 88 % студентов ЭГ и 85 % студентов КГ сумели привести работу к определенной степени законченности.

Анализируя работы студентов, мы заметили, что, если студенту сразу предлагается приступить к лепке, он обычно старается добросовестно скопировать все, что видит, передавая, главным образом, внешние признаки, не вникая в суть. Получить полное представление о строении модели по поверхностному наблюдению невозможно, ведь «чем большее число предметных связей данного предмета отражено в процессе восприятия, чем больше сторон этого предмета будет выяснено, тем богаче и правильнее будут наши представления о данном предмете» [3].

Эксперимент также показал, что для формирования полноценного представления о натуре необходимо длительное, целенаправленное наблюдение предложенной природы, изучение ее со всех сторон с обязательным выполнением кратковременных эскизов и объемных этюдов. В. С. Кузин отмечал: «Восприятие объемной формы и пространства не дается при рождении, а развивается в процессе жизни» [4, 142].

Полученные данные позволяют нам утверждать, что для улучшения качества подготовки будущих учителей изобразительного искусства, в частности скульптуры, появляется необходимость пересмотреть некоторые положения в области методики преподавания изобразительного искусства и решать следующие важные задачи:

- научить студентов анализировать модель, осмысленно «проигрывать» в голове весь процесс изображения и понять самостоятельную значимость специфических особенностей модели и ее изучения;
- углубленно изучать общие и специфические проявления свойств и особенностей модели;

- использовать психолого-педагогический фактор сравнения, который активизирует мышление студентов, позволяет увидеть более остро объемно-пространственные особенности модели, которые в обычных условиях остаются ими незамеченными и непонятыми;
- выявлять объемно-пространственную суть природы на основе ассоциативного мышления и изучения ее внутреннего мира;
- сформировать у студентов способности выстраивать некоторые аналогии и закономерности развития формы;
- развить умения и навыки работы с материалом в разной технике.

На основе вышеперечисленных задач мы построили нашу методическую модель формирования объемно-пространственного мышления у студентов на занятиях по скульптуре, которая включает лекционную часть и практические задания.

Лекционная часть раскрывает способы наблюдения природы по внешним характеристикам, что определяет для студентов множество четких аспектов изучения живой модели, которые во время практических занятий формируются в конкретные задачи. Студенты познают возможности замысла-представления как основного ориентира в достижении выразительности в скульптуре.

Лекционный курс по скульптуре строится на основе материала анатомических знаний, создании художественного образа в скульптуре. Мы считаем, что пассивно усвоенные правила анатомии, лишённые творческого осмысления, являются случайными, неубедительными и ограниченными в применении.

Также на лекциях раскрывались особенности восприятия скульптурного изображения и выявления характерного и существенного во внешнем облике модели. Восприятие является необходимым условием для формирования образа и представления о внешних и внутренних его свойствах: физическом аспекте, предметном виде, функциональных признаках, внешних особенностях.

На лекциях студенты знакомятся с понятием «объем в скульптуре», получают представление о специфике восприятия для изображения, так как знание основных свойств объемно-пространственного образа и возможностей нахождения выразительных средств его реализации способствуют умозрительному изображению в форме представления и замысла. Так, П. Я. Павлинов подчеркивал, что при рисовании с природы надо уметь предвидеть, т. е. предварительно уже знать то, что ты должен увидеть в изображенном образе [5].

Практические задания направлены на методически последовательную организацию наблюдений природы и изображения, анализа и выявления основных закономерностей и особенностей модели.

Одной из форм проведения практического задания было анкетирование и тестирование: выяснялись такие вопросы, как «внешность и профессия», «внешность и возраст», проводились различные аналогии и ассоциации, анализировались произведения выдающихся художников. Особое внимание уделялось особенностям объемно-пространственной композиции, направленной на выявление выразительности художественного образа в скульптуре.

В содержание заданий по учебной скульптуре включены обязательные практические приемы работы с материалом, направленные на более углубленное изучение пластики, обеспечивающие грамотное объемно-пространственное решение разнообразных учебных задач:

- задания по составлению объемно-пространственных композиций в пределах определенного скульптурного материала;
- практические приемы работы по передаче образа, которые состоят из выполнения быстрых этюдов – «нашлепков» – объемно-пространственной композиции.

Цель их – организация поиска конкретного объемно-пространственного решения и быстрая фиксация первого, неадаптированного впечатления от натуры, что способствует созданию образного представления о натуре.

В содержание экспериментальных заданий нами включена обязательная система домашних заданий, направленных на более углубленное изучение материала на основе жизненных наблюдений и подготовку к выполнению будущей натурной постановки.

Предлагаемые нами упражнения содержат устное описание натуры, показ результатов наблюдений через изображение, практическое изучение модели. Устное описание натуры включает повседневные наблюдения, аудиторные наблюдения, просмотр репродукций, наблюдение за работой мастеров. Целью практических упражнений является активизация внимания студентов в процессе изображения.

Резюме. В результате нашего исследования мы пришли к выводу, что обычные методы проведения занятий по изобразительному искусству не полностью развивают необходимые навыки и способности студентов для решения поставленных перед ними учебных задач. Разработанная нами методическая модель способствует формированию художественного образа на занятиях по скульптуре и может быть применима в других видах изобразительного искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев, Б. Г.* Восприятие пространства и времени / Б. Г. Ананьев, Э. Ш. Айрапатьянц. – М. : Наука, 1969. – 135 с.
2. *Голубкина, А. С.* Несколько слов о ремесле скульптора / А. С. Голубкина. – М. : Советский художник, 1963. – 423 с.
3. *Игнатьев, Е. И.* Психология изобразительной деятельности детей / Е. И. Игнатьев. – М. : Учпедгиз, 1961. – 223 с.
4. *Кузин, В. С.* Психология : учебник / В. С. Кузин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : АГАР, 1997. – 304 с.
5. *Павлинов, П. Я.* Для тех, кто рисует / П. Я. Павлинов. – М. : Советский художник, 1965. – 70 с.
6. *Павлов, И. П.* Полное собрание сочинений : в 6 т. Т. 4 / И. П. Павлов. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1952. – 367 с.

УДК [316.344.34:378.2]:316.621

О СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

ABOUT SOCIAL ACTIVITY OF MODERN STUDENTS

Л. В. Майкова

L. V. Majkova

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

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по выявлению основных проявлений социальной активности студентов, уточнены мотивы участия в общественной работе.

Abstract. The article contains the results of the research aiming to know the main trends of social activity of students, the motives of participation in the social activity are specified.

Ключевые слова: *социальная активность, студент, будущий учитель, формирование.*

Keywords: *social activity, student, future teacher, formation.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современный этап развития общества определяет необходимость подготовки квалифицированных и социально активных, ответственных, практико ориентированных специалистов, способных к саморазвитию и самосовершенствованию, отличающихся инициативностью, социально-профессиональной мобильностью.

Социальная активность есть новообразование личности, интегрирующее социальные знания, личный социальный опыт и ответственность, обеспечивающее ей успешную социализацию и гармонию отношений с окружающей средой. К качествам социальной активности мы относим образованность, нравственную и социальную устойчивость, способность к логическому, аналитическому, критическому и конструктивному мышлению, личностное и профессиональное самоопределение, гражданственность и ответственность, созидательную активность, патриотизм, коллективизм, мобильность и динамизм [1], [3], [4].

Материал и методика исследований. На начальном этапе исследования с целью выявления социальной активности студентов нами было проведено анкетирование. В нем приняли участие студенты 3–4 курсов ЧГПУ им. И. Я. Яковлева (743 человека) и ЧГУ имени И. Н. Ульянова (328 человек). Выбор данного возраста был обусловлен тем, что студенты средних курсов уже адаптировались к вузовской жизни, являются основными участниками общественно-полезных дел.

Студентов спросили: «В чем, по Вашему мнению, должна проявляться социальная активность студенческой молодежи?» Полученные данные (в процентном отношении) представлены в табл. 1 (сумма показателей превышает 100 %, поскольку была возможность выбрать несколько ответов):

Социальная активность студентов

Формы проявления социальной активности	ЧГПУ	ЧГУ	Среднее значение
Участие в деятельности общественных организаций	95,5	94,5	95,0
Участие в массовых творческих мероприятиях (КВН, студвесна, Перловка и др.)	93,5	94,1	93,8
Участие в различных молодежных акциях	73,7	75,0	74,4
Участие в благотворительности, оказание социальной помощи нуждающимся в ней	63,4	61,9	62,6
Работа в составе студенческих (педагогических) отрядов	75,5	45,4	60,5
Участие в экологических мероприятиях, субботниках	61,4	57,0	59,2
Участие в деятельности студенческого самоуправления	57,3	55,4	56,4
Пропаганда здорового образа жизни	58,9	53,1	56,0
Разработка и реализация социальных проектов	54,2	45,1	49,7
Занятия в кружках художественной самодеятельности и в спортивных секциях	47,4	49,1	48,3
Участие в патриотических мероприятиях	41,8	43,0	42,4
Выполнение общественных поручений	32,6	30,8	31,7
Обращение к органам государственной власти с письмами, заявлениями	29,4	34,1	31,7
Участие в выборах представителей различных уровней власти	25,3	28,6	26,9
Реализация/выдвижение общественных инициатив	17,0	21,6	19,3
Занятие краеведческой деятельностью	9,3	7,3	8,3
Участие в акциях протеста, шествиях, митингах	7,1	8,2	7,6
Другое	2,4	3,2	2,8
Затрудняюсь ответить	1,3	1,2	1,3

Как видно из таблицы, основными проявлениями социальной активности студенты считают: участие в деятельности общественных организаций (95,0 %), участие в массовых творческих мероприятиях (94,9 %), участие в молодежных акциях (74,4 %), работу в составе студенческих отрядов (60,5 %), участие в благотворительности, оказание социальной помощи нуждающимся в ней (62,6 %), участие в экологических мероприятиях, субботниках (59,2 %), ведение здорового образа жизни (56,0 %), участие в деятельности студенческого самоуправления (56,4 %), разработку и реализацию социальных проектов (49,7 %).

На вопрос: «Участвуете ли вы в общественной работе?» 23,1 % опрошенных студентов ответили – постоянно, 25,3 % – эпизодически, 51,6 % – не участвуют. Причинами, по которым студенты не участвуют в общественной работе, являются: загруженность учебной работой – 22,9 %, не видят конкретных результатов работы – 16,4 %, хотели бы заниматься общественной работой, но им никто не предлагал – 12,3 %, не хотят тратить время на общественную работу или не нравится заниматься общественной работой – 24,2 %, мешает личная неорганизованность – 18,7 %, все свободное время уходит на зарабатывание денег – 3,1 % и 2,4 % опрошенных дали другие ответы.

У студентов, занимающихся общественной деятельностью, спросили: «Что дает вам общественная работа?». Считают, что она приносит им моральное удовлетворение – 41,7 %, приводит к росту чувства ответственности – 34,6 %, расширяет кругозор – 33,9 %, сближает с коллективом – 47,6 %, повышает авторитет в коллективе – 26,4 %, поднимает самооценку – 20,2 %, помогает учебе – 19,6 %, дополняет жизнь – 22,4 %, учит работать с людьми – 83,7 %, воспитывает чувство ответственности – 67,6 %, помогает

приобрести навыки организаторской работы – 70,2 %, позволяет реализовать свои способности – 45,1 %, ничего не дает – 9,7 % (сумма показателей превышает 100 %, поскольку была возможность выбрать несколько ответов). Согласно полученным ответам, большинство опрошенных находит в общественной деятельности источник удовлетворения своих духовных интересов.

Активность личности определяется системой ее интересов, потребностей, стимулов, выступающих в качестве мотивов поведения. Поэтому исходным моментом создания научно обоснованной воспитательной работы по формированию социальной активности должно быть знание основных личностных характеристик студенчества, которые образуют внутренние условия развития социальной активности, выступая как внутренние факторы ее развития.

Студентам был задан вопрос: «Какие мотивы побуждают Вас участвовать в общественной работе?». Полученные данные (в процентном отношении) представлены в табл. 2 (сумма показателей превышает 100 %, поскольку была возможность выбрать несколько ответов).

Таблица 2

Мотивы участия в общественной работе

Мотивы	Степень побуждений к участию в общественной работе			
	прежде всего	в меньшей степени	не побуждает	затрудняюсь сказать
Желание находиться в коллективе	72,6	17,4	5,6	4,4
Участие потому, что обязывают	16,5	41,9	32,4	9,2
Стремление улучшить свое общественное положение в вузе	6,7	32,2	51,0	10,1
Желание сочетать личные интересы с общественными	29,3	34,4	18,7	17,6
Потребность быть ответственным за какое-то общественное дело	42,4	37,1	11,2	9,3
Общественная работа является традицией	24,7	36,6	22,4	16,3
Желание выработать навыки и умения, которые будут необходимы в деятельности учителя	20,4	66,4	5,6	7,6
Увлеч пример других	18,6	54,5	14,2	12,7
Стремление овладеть опытом организаторской деятельности	41,6	32,4	12,7	13,3

Данные табл. 2 убеждают в том, что на первом месте стоят мотивы общения: желание находиться в коллективе (74,2 %), на втором – потребность быть ответственным за какое-то общественное дело (42,4 %), на третьем – стремление овладеть опытом организаторской деятельности (41,6 %). Общественные поручения выполняют с большим желанием 22,7 % опрошенных студентов, без желания – 34,2 %, равнодушно относятся – 16,9 %, выполняют по принуждению – 14,3 %, стараются уклониться от выполнения общественных поручений – 11,9 %. Лишь 44,5 % опрошенных показали, что выполняемая ими общественная работа соответствует их интересам и склонностям, 30,6 % – не вполне соответствует, а 24,9 % – не соответствует. Полученные результаты свидетельствуют об общей невысокой заинтересованности части студентов в общественной деятельности, об их низкой социальной активности. Неудовлетворенность общественной работой, по-видимому, вызвана отсутствием достаточной возможности проявить собственную инициативу.

Социальная активность студентов во многом определяется личностными качествами, которые всегда высоко ценились в профессиональной деятельности, но в настоящее время они еще более необходимы для становления жизнеспособной личности в условиях демократизации общества и либерализации экономики [1], [3], [4].

В ходе проведения исследования нам необходимо было выяснить, насколько студенты обладают деловыми качествами. Оценка наличия деловых качеств предлагалась по пятибалльной шкале:

«1» – качество не проявляется;

«2» – качество проявляется редко;

«3» – качество в одинаковой степени проявляется, а может и не проявляться, еще не стало потребностью, требуется контроль;

«4» – качество проявляется в большинстве случаев;

«5» – качество стало потребностью, иначе студент поступить не может.

Ответы студентов ранжированы по среднему баллу.

По соотношению поставленных баллов в столбцах «хочу обладать» и «обладаю» можно судить о степени желания студентов к саморазвитию данных личностных качеств. Если в столбце «обладаю» балл самооценки ниже, чем в столбце «хочу обладать», то это можно рассматривать как желание студента достичь соответствующего уровня данного качества. Одинаковая оценка качества может означать удовлетворенность студента степенью развития у него того или иного качества (табл. 3).

Таблица 3

Степень развития личностных качеств у студентов

Качества	Хочу обладать	Обладаю
Трудолюбие	4,62	3,49
Творческое отношение к работе	4,37	3,59
Целеустремленность	4,75	3,91
Принципиальность	3,91	3,83
Организованность	4,68	3,72
Инициативность	4,36	3,65
Настойчивость	4,49	3,76
Энергичность	4,78	4,23
Самостоятельность	4,91	4,01
Честность, порядочность	4,78	4,12

Ответы показывают, что самооценка деловых качеств достаточно высокая и разброс в интервале от самой высокой до самой низкой оценки не очень большой, т. е. все перечисленные качества, по мнению студентов, присущи им практически в одинаковой степени. Отметим, что в столбце «хочу обладать» практически по всем качествам у студентов есть значительный потенциал для саморазвития.

Формирование социальной активности так же, как и личностных социальных качеств студенческой молодежи, происходит в процессе социокультурного становления специалиста в вузе под воздействием факторов социальной макро- и микросреды. Наиболее эффективно это осуществляется в системе целенаправленного воспитания в студенческих клубах по интересам, участии в студенческом самоуправлении.

Воспитательная работа в вузе, по мнению большинства студентов, должна включать организацию их досуга (кружки, походы, клубы по интересам) – 64,3 %. На вопрос «Каким видом деятельности вы бы хотели заниматься в университете?» были получены следующие ответы: участвовать в культурно-массовых мероприятиях – 54,8 %, участвовать в спортивных мероприятиях – 49,8 %, заниматься в спортивных секциях – 56,4 %, посещать музеи, выставки – 20,7 %, участвовать в туристических походах – 34,6 %, посещать школу вожатского мастерства – 27,3 %, заниматься научной деятельностью – 59,2 %, выполнять общественные поручения – 23,8 %, осуществлять волонтерскую деятельность – 19,9 %, участвовать в студенческом самоуправлении – 39,6 %, участвовать в художественной самодеятельности – 51,3 % (сумма показателей превышает 100 %, поскольку была возможность выбрать несколько ответов).

Студенты хотят заниматься в научных – 56,8 %, вокальных – 14,5 %, художественных кружках – 34,7 %, театральных – 22,4 %, танцевальных студиях – 38,3 %, вокальных – 14,5 %, художественных кружках – 34,7 %, посещать спортивные секции – 49,7 % (сумма показателей превышает 100 %, поскольку была возможность выбрать несколько ответов). По данным опроса, в свободное время студенты ориентированы на отдых. Они встречаются с друзьями, играют в компьютерные игры, смотрят телевизор, читают книги, слушают музыкальные записи, общаются с семьей, занимаются самообразованием. Из активных форм досуга студенты предпочитают заниматься спортом, танцами, совершать пешие и велосипедные прогулки.

Организаторами воспитательного процесса выступают кураторы. Нами был проведен опрос кураторов студенческих групп. На вопрос «Какие направления воспитания, Вы считаете, нужны в вузе?» были получены следующие ответы (табл. 4):

Таблица 4

Варианты ответа	Нужны, %	Имеются в вузе, %
Патриотическое	79,9	20,0
Семейно-бытовое	78,3	21,6
Религиозное	71,2	28,6
Экологическое	68,8	31,1
Духовно-нравственное	66,7	33,1
Художественно-эстетическое	59,8	40,3
Физическое	42,5	57,5
Гражданско-правовое	38,8	61,1
Экономическое	38,2	61,6

Структура ответов позволяет заключить, что студенты считают необходимым развивать те направления воспитания, которые недостаточно поставлены в вузах. Задача современного вуза – создание условий для полноценного развития личности, для ее самореализации в различных сферах социально ценной деятельности.

Полученные в ходе исследования данные были учтены при разработке Концепции и программы воспитания и самовоспитания студентов ЧГПУ им. И. Я. Яковлева «Учитель, патриот, гражданин».

Резюме. С педагогических позиций социальная активность характеризуется как побудитель к деятельности (актуальная потребность), как свойство личности на определенном этапе ее развития и как результат социально ценной деятельности. Социальная активность проявляется в деятельности, предполагающей ответственность за свои поступки и действия. Чем шире круг выполняемых социальных ролей, чем более устойчивы связи личности с обществом, тем легче происходит социальная адаптация молодежи в новых условиях к самостоятельной жизни. При этом социальный опыт, приобретаемый в одной социальной роли, оказывается необходимым при выполнении других.

Участие в деятельности общественных организаций вуза, города полезно студенту прежде всего потому, что избавит его от гражданской пассивности, привычки чувствовать себя «социальным инвалидом», нуждающимся в постоянной опеке государства и общества, научит полагаться на свои собственные силы, разумно использовать свою энергию и потенциал. Приобретенный опыт социальной и творческой активности студентов составляет основу социальной мобильности – способности к переменам в социальном пространстве, к эффективной адаптации в условиях быстро меняющейся социальной ситуации и к преобразованию как внутреннего, так и внешнего мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Борисова, О. В.* Теория и практика формирования социальной активности студентов в условиях клубных объединений вуза / О. В. Борисова, И. В. Павлов. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2005. – 164 с.
2. *Концепция* и программа воспитания и самовоспитания студентов – будущих педагогов «Учитель, патриот, гражданин» на 2007–2010 гг. / Г. Н. Григорьев и др. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2007. – 180 с.
3. *Павлов, В. И.* Духовно-нравственная культура будущего учителя / В. И. Павлов. – Чебоксары : Новое время, 2010. – 672 с.
4. *Павлов, И. В.* Образовательный процесс в поликультурной школе / И. В. Павлов, И. И. Павлова, В. И. Павлов. – Чебоксары : АН ЧР, 2009. – 672 с.

УДК 378.016:004

**МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРЕПОДАВАНИЮ
ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО КУРСА ИНФОРМАТИКИ**

**THE MODEL OF TRAINING FUTURE TEACHERS
FOR TEACHING INTRODUCTORY (PROPAEDEUTIC) COURSE
OF COMPUTER SCIENCE**

Л. Г. Максимова

L. G. Maksimova

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки будущих учителей к преподаванию пропедевтического курса информатики. Описаны методические принципы и структурно-функциональная модель, направленные на совершенствование этой подготовки.

Abstract. The article covers the problem of training teachers for teaching introductory course of computer science. Methodological principles and the structural functional model aimed at perfection of the training are described here.

Ключевые слова: методика преподавания информатики, пропедевтический курс информатики, обучение студентов педагогических специальностей в вузе.

Keywords: methods of training computer science, introductory course of computer science, teaching students of pedagogical specialties of universities.

Актуальность исследуемой проблемы. В 1995 г. Министерством образования Российской Федерации был издан документ под названием «Основные компоненты содержания информатики в общеобразовательных учреждениях» [2], в соответствии с которым информатику в школе рекомендовалось изучать на трех уровнях: пропедевтическом, базовом и профильном. В 2009 г. были приняты государственные образовательные стандарты для начальной школы, в которых изучение информационных технологий является компонентом подготовки по дисциплине «Технология». Сегодня информатику в школе на пропедевтическом уровне преподают более чем в половине школ России (по статистическим данным Министерства образования и науки РФ), и тенденция к увеличению классов, изучающих информатику на пропедевтическом уровне, сохраняется. В связи с этим становится актуальной проблема подготовки студентов педагогических вузов к преподаванию пропедевтического курса информатики.

Материал и методика исследований. Проверка эффективности разработанных методических подходов осуществлялась в процессе экспериментальной работы с 2001 в СОШ № 45 г. Чебоксары, с 2006 г. – ЧГПУ им. И. Я. Яковлева со студентами физико-математического факультета специальности «Учитель информатики и математики», «Учитель математики и информатики» (107 студентов экспериментальной группы и 95 студентов контрольной группы).

Результаты исследований и их обсуждение. Под *методической системой подготовки будущих учителей* к преподаванию пропедевтического курса информатики будем понимать систему, включающую цель, задачи, содержание, методы обучения, организационные формы проведения занятий и средства обучения (по А. М. Пышкало), направленную на подготовку будущих учителей к преподаванию пропедевтического курса информатики. Под методическими подходами будем понимать отдельные компоненты методической системы, имеющие локально-ограниченное функциональное назначение.

Анализ трудов отечественных и зарубежных ученых, изучение практики преподавания информатики на пропедевтическом уровне позволили выявить ряд проблем в этом направлении, первая из них – отсутствие единого содержания пропедевтического курса информатики. Можно выделить следующие направления: развивающее, при котором акцент делается на развитии алгоритмического, логического и системного мышления школьников (авторский коллектив под руководством А. В. Горячева); технологическое, при котором основное внимание уделяется формированию у школьников умений работать за компьютером (авторский коллектив под руководством Н. В. Макаровой, Л. Л. Босова и др.); информационное, когда большая часть заданий ориентирована на обработку и преобразование информации в виде текстов (Н. В. Матвеева и др.); социально-культурологическое, при котором авторы опираются на национально-региональные источники (Н. В. Софронова, Н. В. Бакшаева, А. А. Бельчусов). Вторая проблема – это большое разнообразие программного обеспечения для уроков информатики пропедевтического уровня. Наиболее популярные комплексы – это «Роботландия» (Ю. А. Первин, А. А. Дуванов), «Мир информатики» (компания «Кирилл и Мефодий»), Лого (Институт новых технологий образования). Кроме того, существует множество игровых обучающих программ, конструкторов (например, конструкторы мультфильмов), компьютерных тренажеров и пр. Все эти программы не связаны с учебниками (кроме Лого, описанного в учебнике Н. В. Макаровой) и друг с другом. Следующая проблема – отсутствие преемственности при обучении информатике между начальной (2–4 классы) и средней (5–7 классы) школой, хотя формально они относятся к одному пропедевтическому уровню. Не менее важна проблема дублирования содержания базового уровня информатики на пропедевтическом уровне. Учащиеся, изучающие информатику со второго класса, вынуждены повторять одни и те же темы в начальной, средней (5–7 классы) школе и позже, в 8–9 классах, на базовом уровне. Такое нерациональное использование учебного времени ведет к перегрузке учащихся.

На основе анализа научно-методической литературы и практики преподавания пропедевтического курса информатики была разработана когнитивная карта факторов, влияющих на процесс подготовки будущих учителей к преподаванию информатики на пропедевтическом уровне (рис. 1). «Под когнитивным подходом понимается решение традиционных для данной науки проблем методами, учитывающими когнитивные аспекты, которые включают процессы восприятия, мышления, познания, объяснения и понимания» [1].



Рис. 1. Когнитивная карта факторов, влияющих на процесс подготовки учителей к преподаванию пропедевтического курса информатики

На основе когнитивной карты были определены и обоснованы следующие методические принципы подготовки учителей к преподаванию пропедевтического курса информатики.

Принцип *двухуровневой преемственности*, т. е. обеспечения преемственности в пределах пропедевтического курса информатики (при переходе из начальной школы в среднюю) и между пропедевтическим и базовым курсами информатики (в современной интерпретации между 7 и 8 классами). Под преемственностью будем понимать организационно-методический принцип обучения, предполагающий такую организацию педагогического процесса, при которой то или иное учебное мероприятие является логическим продолжением ранее проводимой работы, что закрепляет и развивает достигнутое и поднимает обучаемого на более высокий уровень развития (В. А. Сластенин). Для обеспечения преемственности должно быть соответствие между блоками содержания пропедевтического и базового курсов информатики; изменение методов обучения и форм организации занятий должно проводиться последовательно от преобладания игровых форм и методов обучения к исследовательским; пропедевтический курс информатики в школе должен вести один учитель, без разделения на начальную и среднюю школы.

Принцип *вариативности* содержания. В условиях разнообразия учебников и программного обеспечения пропедевтического курса информатики необходимо творчески интегрировать различные линии организации обучения информатике на пропедевтическом уровне: например, развивающее, технологическое, информационное или социально-культурологическое направления. Учитель может отдавать предпочтение одному из направлений, соотносясь с особенностями класса или профиля обучения в школе, но при этом учитывая остальные.

Принцип *связи с методической системой пропедевтического курса информатики*. Эта связь обеспечивается изучением содержания учебников и программного обеспечения пропедевтического курса информатики, просмотром и анализом видеоуроков по информатике, прохождением педагогической практики в классах пропедевтического уровня. Студенты принимают участие в сетевых сообществах учителей информатики и используют сетевые ресурсы педагогического опыта учителей по пропедевтическому курсу информатики.

Реализацию предложенных принципов можно представить в виде структурно-функциональной модели совершенствования методической системы подготовки будущих учителей к преподаванию пропедевтического курса информатики. В основу модели положено соответствие между структурными компонентами методических систем подготовки будущих учителей к преподаванию пропедевтического курса информатики и методической системой обучения информатике на пропедевтическом уровне, также учтены результаты когнитивного анализа факторов, влияющих на процесс подготовки учителей к преподаванию пропедевтического курса информатики (рис. 2).

В модели были выделены следующие блоки: цель, задачи, методические принципы, содержательный, личностный, организационно-процессуальный и результативно-оценочный блоки.

Содержательный блок включает следующие компоненты: гностический, экспертный, технологический, проектировочный, организационный, рефлексивный. *Гностический компонент* характеризует знания в области информатики и ИКТ. С целью обеспечения преемственности пропедевтического курса информатики с базовым необходимо постоянное углубление знаний в области информатики и ИКТ, поскольку информатика как наука и средства ИКТ интенсивно изменяются, совершенствуются и развиваются, что, в свою очередь, вносит существенные изменения в общеобразовательный курс информатики. *Экспертный компонент* характеризует знания и умения учителя в области оценки программных средств учебного назначения. Это важный компонент, поскольку, во-первых, учитель должен постоянно отбирать программные продукты для использования в учебном процессе, во-вторых, учитель при подготовке к уроку часто сам разрабатывает сопроводительные дидактические материалы (слайды или тесты). *Технологический компонент* характеризует умения учителей в области использования средств ИКТ в профессиональной деятельности. Учитывая постоянное совершенствование и разнообразие новых программных продуктов, необходимо постоянно совершенствовать свой уровень технологической грамотности, т. е. умения работать с программными продуктами общего назначения, создавать программные средства учебного назначения. *Проектировочный компонент* характеризует умение учителя моделировать урок по информатике на пропедевтическом уровне, а *организационный компонент* – проводить урок. При подготовке учителей необходимо особое внимание уделять методике проведения уроков с учащимися младшей школы. *Рефлексивный компонент* характеризует умение учителя проводить анализ собственной профессиональной деятельности. Этот компонент способствует повышению профессионального мастерства учителя, поскольку, объективно оценивая достоинства и неудачи уроков, учитель стремится совершенствовать свою профессиональную деятельность, в том числе в области преподавания пропедевтического курса информатики.

Личностная предрасположенность к преподаванию информатики на пропедевтическом уровне учтена в структурно-функциональной модели в виде креативного, мотивационного и коммуникативного компонентов. *Креативный компонент* характеризует уровень развития креативного мышления учителей. Учитывая тот факт, что на пропедевтическом уровне преподавания информатики развитие креативного мышления учащихся является значимой составляющей курса, уровень креативности учителей тоже должен быть высоким. Кроме того, моделирование урока в условиях большого разнообразия учебных пособий и программных средств учебного назначения также требует постоянного развития креативного мышления учителей. *Мотивационный компонент* обеспечивает у учителей



Рис. 2. Структурно-функциональная модель совершенствования системы подготовки будущих учителей к преподаванию пропедевтического курса информатики

установку на повышение профессионального уровня в области методики преподавания информатики на пропедевтическом уровне. *Коммуникативный компонент* описывает общение между учителем и учащимися на уроке. Известно, что дети младшего и среднего школьного возраста более эмоционально восприимчивы, доверчивы и непоседливы. Особенностью пропедевтического курса информатики является создание на уроке атмосферы доверия и творческого поиска.

В организационно-процессуальном блоке описаны основные организационные мероприятия, направленные на совершенствование методической системы обучения преподаванию информатики на пропедевтическом уровне, а именно авторский курс «Использование вычислительной техники в младших классах», педагогическая практика по информатике в 2–7 классах, просмотр и анализ видеоуроков по информатике на пропедевтическом уровне, а также ряд мероприятий, ориентированных на использование сетевых ресурсов: использование для подготовки к занятиям, написанию курсовых и дипломных работ сетевых ресурсов по пропедевтическому курсу информатики, разработка и размещение в сети студенческих блогов и страничек, участие в различных дистанционных конкурсах по информатике, таких как «КИТ» или «Инфознайка».

Для определения педагогических требований к подготовке учителей пропедевтического курса информатики были выявлены факторы, влияющие на уровень подготовки специалистов в области методики преподавания информатики на пропедевтическом уровне. В качестве экспертов выступали преподаватели кафедры информатики и вычислительной техники Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева и кафедры новых информационных технологий Чувашского республиканского института образования. В качестве критериев были отобраны следующие: выполнение педагогических требований к подготовке будущих учителей к преподаванию пропедевтического курса информатики; выполнение методических принципов подготовки учителей к преподаванию пропедевтического курса информатики; уровень преподавания студентами пропедевтического курса информатики.

На первом этапе экспертам было предложено выбрать из списка факторов наиболее существенные, по их мнению, и (или) вписать в анкету свои варианты. Затем при обработке анкет были отобраны варианты, имеющие наибольшие частоты. На втором этапе был применен метод ранжирования и вычислен коэффициент конкордации уровня согласованности экспертов. В нашем случае он был равен 0,66, что свидетельствует о хорошем уровне согласованности экспертов.

В результате проведенного когнитивного и экспертного анализов было определено содержание требований к подготовке учителей к преподаванию пропедевтического курса информатики:

- знания в области информатики и ИКТ по следующим разделам: информация и информационные процессы; информационные модели и системы; устройство компьютера; информационные технологии обработки информации, представленной в различных форматах (текстовый, графический, числовой, видео, звук и пр.); сетевые технологии; социальная информатика (в соответствии со Стандартами общего образования);
- развитое системное и алгоритмическое мышление учителя: умение выделять классификационные признаки для систематизации объектов, выделять существенные признаки, обобщать и систематизировать объекты, выделять компоненты в системе и устанавливать между ними связи; устанавливать последовательность действий, приводящую к заданному результату;

- умение моделировать урок в компьютерном классе: ставить цели и задачи урока с учетом возрастных особенностей учащихся и возможностей средств ИКТ; подбирать комплекс средств обучения, ориентированных на решение дидактических, психологических и воспитательных задач урока; отбирать методы и формы использования средств ИКТ на уроке;

- умение проводить уроки в компьютерном классе: организовать учебно-воспитательный процесс с наиболее эффективным использованием средств ИКТ;

- умение проводить экспертизу и разрабатывать программные средства учебного назначения: знание педагогико-эргономических требований, предъявляемых к программным средствам учебного назначения; умение разрабатывать простейшие программные продукты для использования в учебном процессе (например, на основе Power Point или в конструкторах уроков);

- знания в области психологии и физиологии детей младшего и среднего школьного возраста: развитие мышления, памяти и внимания; особенности восприятия информации, понятийное мышление и мыслительные операции младших школьников;

- умение применять методику проведения уроков в начальной и средней школе: организация учебной деятельности и процесса усвоения понятий школьников младших и средних классов;

- особенности общения с учащимися начальных и средних классов, основанного на дружеском общении, которое способствует активизации познавательной деятельности школьников 2–7 классов.

Проверка эффективности разработанной структурно-функциональной модели подготовки будущих учителей к преподаванию пропедевтического курса информатики осуществлялась в процессе экспериментальной работы. На основе полученных данных методом оценки многокритериальных альтернатив на основе аналитической иерархии (Analytic Hierarchy Process) было проведено сравнение традиционной методической системы подготовки учителей к преподаванию пропедевтического курса информатики и разработанной структурно-функциональной модели.

Экспертная комиссия определила количественные показатели критериев. Коэффициент конкордации согласованности мнения экспертов составил 0,78. Далее был посчитан показатель качества j -ой альтернативы по формуле:

$$V_j = \sum_{i=1}^n w_i V_{ij},$$

где w_i – вес i -го критерия, V_{ji} – важность j -ой альтернативы по i -му критерию.

Резюме. Установлено, что для традиционной методической системы показатель качества составил 0,3, а для разработанной модели – 0,7. Следовательно, можно утверждать, что разработанные методические принципы и модель повышают эффективность методической системы подготовки учителей к преподаванию пропедевтического курса информатики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность / А. Н. Дахин // Вопросы Интернет-образования. – 2003. – № 6.
2. Приложение № 2 к решению коллегии МО РФ от 22.02.94 N4/1 «Основные компоненты содержания информатики в общеобразовательных учреждениях» // ИНФО. – 1995. – № 4. – С. 17–36.

УДК 94(470.345):2-79:130.2

**РОЛЬ РЕЛИГИОЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И СЕКТ
В ФОРМИРОВАНИИ КОНФЕССИОНАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ
В РЕСПУБЛИКЕ МОРДОВИЯ НА РУБЕЖЕ XIX–XX вв.**

**THE ROLE OF RELIGIOUS ORGANIZATIONS AND SECTS IN THE FORMATION
OF CONFESSIONAL SITUATION IN THE REPUBLIC
OF MORDOVIA IN LATE XIXth BEGINNING OF XX CENTURY**

И. Н. Минеева

I. N. Mineyeva

*ГУ «Научно-исследовательский институт гуманитарных наук
при Правительстве Республики Мордовия», г. Саранск*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению роли религиозных организаций и сект в формировании конфессиональной ситуации в Республике Мордовия в 1990-е – начале 2000-х гг. Особое внимание уделяется характеристике различных конфессий нетрадиционного толка.

Abstract. This article is devoted to the consideration of the role of religious organizations and sects in the formation of confessional situation in the Republic of Mordovia in 1990s – early 2000s. Special attention is paid to the character of different non-traditional confessions.

Ключевые слова: *религиозные организации, секты, Республика Мордовия, баптизм, лютеранство, адвентизм, ваххабизм, сатанизм.*

Keywords: *religious organizations, sects the Republic of Mordovia, baptism, lutheran religion, adventism, wahhabism, satanism.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современный этап истории является периодом глубокой культурной трансформации человечества, которая охватывает как материальные, так и духовные стороны жизни. В конце 1980-х гг. в нашей стране началось крушение социально-экономических, политических, идеологических и духовно-культурных оснований социализма. Система рухнула, и страна оказалась в мировоззренческом вакууме. Идеологический и духовно-культурный вакуум оказался очень устойчивым. В этих условиях освободившуюся нишу стали активно занимать религиозные концепции и организации. Однако снятие запрета религиозной деятельности и политика религиозного плюрализма, начавшаяся в России в начале 1990-х гг., с уравниванием в правах всех религиозных организаций привели к возникновению чрезвычайно сложной религиозной ситуации на постсоветском пространстве. Отличительной особенностью этих процессов является не только ренессанс традиционных религий, но и стремительное распространение нетрадиционных религиозных доктрин, в том числе деструктивного характера, что актуализирует проблему их изучения.

Необходимость проведения такого рода исследования обусловлена возможностью лучше понять религиозный нетрадиционализм вообще и принципы функционирования нетрадиционных религиозных движений в частности, поскольку знание основ бытийности нетрадиционных религиозных концепций и культов поможет выработать однозначное адекватное отношение к ним как частных лиц, так и государственных и общественных институтов.

Материал и методика исследований. При исследовании избранной темы автор опирался на различные группы исторических источников. Одним из базовых источников выступили документы и материалы текущих архивов органов государственной власти и религиозных организаций, в частности Саранской и Мордовской епархии, Управления Министерства юстиции по Республике Мордовия, осуществляющих непосредственное наблюдение и контроль за деятельностью религиозных организаций республики. Важным источником явились издания периодической печати. В работе широко использовались историко-сравнительный, историко-генетический, структурный, абстрактно-логический методы исследования. Каждый из них имел свою область применения и сыграл важную роль в обработке, систематизации и обобщении исследуемого материала.

Результаты исследований и их обсуждение. Несмотря на то, что подавляющее большинство населения Республики Мордовия, как русские, так и мордва, придерживается православия и относится к самой многочисленной религиозной организации России – Русской православной церкви, в республике существовали и существуют приверженцы иных религиозных деноминаций, таких как: евангельские христиане-баптисты, адвентисты седьмого дня, так называемые пятидесятники и многие другие.

По данным Управления Министерства юстиции РФ по РМ на 1 июля 2005 г. на территории республики были зарегистрированы 332 религиозных организации, 283 из которых относились к Саранской и Мордовской епархии Русской православной церкви. Мусульманских религиозных организаций в республике насчитывалось 36. Кроме того, в республике зарегистрированы 3 организации евангельских христиан-баптистов, 1 – евангельских христиан, 3 – пятидесятников, 3 – лютеранской евангелической церкви Ингрии, 1 – адвентистов седьмого дня, 1 – община Свидетелей Иеговы, 1 – общество Сознания Кришны «Вайшнау» [14, 5].

Активизация деятельности нетрадиционных религиозных организаций на территории республики происходит в 1990-е гг. Одной из первых (1991 г.) была создана так называемая Мокшэрзянская лютеранская церковь, вскоре распавшаяся на мокшанское и эрзянское отделения. Влияние лютеранской церкви в Мордовии невелико. В начале 90-х гг. XX в. предпринималась попытка строительства лютеранского храма в г. Саранске и даже был заложен его первый камень. Но активный протест местной епархии, возмущение части православного населения города привели к тому, что строительство так и не началось [13].

Одним из наиболее крупных по численности последователей течений протестантизма является баптизм. На территории республики существуют и развиваются организации евангельских христиан-баптистов. По мнению руководителя баптисткой общины в мокша-мордовском с. Курташки Атюрьевского района РМ П. И. Коновалова, численность баптисткой общины в г. Саранске к концу 1990-х гг. составила около 200 человек и столько же проживают в районах республики.

Есть в Мордовии приверженцы адвентизма (адвентисты седьмого дня). Это приверженцы христианского вероучения, в основе которого лежит ожидание «второго пришествия Христа» и «тысячелетнего царства». Единственным источником своего вероучения они, как и баптисты, считают Библию. Согласно Священному Писанию, нужно поклоняться только невидимому Богу, а не иконам, как это делают православные христиане. Адвентистам запрещается употреблять в пищу «нечистых» животных, птиц и рыбу, алкогольные напитки, табак, применять сильнодействующие наркотические средства. По данным известного мордовского этнографа Н. Ф. Мокшина, в 2000 г. организация адвентистов насчитывает около 220 человек в г. Саранске и около 100 человек в районах республики [6, 127].

В 90-х гг. XX в. в Республике Мордовия появился ваххабизм – это религиозно-политическое течение, возникшее в Аравии в XVIII в. Оно исходит из необходимости привести ислам в соответствии с нормами, которые господствовали в исламском обществе во времена пророка Мухаммеда. Основатель секты отвергал все более поздние трактовки ислама как недозволённые нововведения. Ваххабиты придают исключительно важное значение джихаду (священной войне), что объясняет экстремистский характер этого течения. Ваххабитская община была создана в 1997 г. в исламском центре Мордовии с. Белозерье Ромодановского района [10, 158].

На территории республики действовало множество официально не зарегистрированных сект, часто носящих тоталитарный характер, например, Свидетели Иеговы. Эта секта основана Пастером Расселом в США. Их вероучение основано на Библии в ее новом переводе. Во всех таинствах, признанных христианской церковью, они видят колдовство. Свидетели Иеговы считают священниками всех крещенных людей, а само крещение рассматривают как символ посвящения, а не таинство. Обрядность иеговистов сильно отличается от обрядности классического протестантизма [7].

В Мордовии также отмечалось наличие приверженцев Белого братства (Юсмалос), иначе «Международного института души АТМА», которое появилось в республике в 1991 г. – синкретической секты, соединяющей в своем начале элементы учения Рерихов, христианства, оккультизма и гностицизма [11]. Адептам братства внушается, что они живут в последние времена существования человечества и им надо стойко сопротивляться Антихристу: не принимать участие в общественной жизни, не учиться, не работать, не держать дома электронную аппаратуру, через которую Сатана ведет кодировку людей, также запрещено вступать в брак, чтобы не отдавать своих детей Дьяволу [4, 9].

В обращении к органам государственной власти РМ руководство Саранской и мордовской епархии просило оградить население республики от разного рода проповедников: «Нас удивляет, что к этим деятелям и их сомнительной миссии проявляется какое-то безразличное отношение со стороны государства... При внимательном анализе их воззрений непредубежденному человеку видно, что такие секты, как «юсмалисты» – античеловечны, ибо ведут к разрушению семейных устоев, а запугиванием конца света вносят сумятицу в умы и настроения людей» [12].

К 1999 г. деятельность представителей секты приутихла. Однако в Мордовии она полностью не прекращена. В некоторых населенных пунктах сектанты нашли пристанище, но пока никакой активности они не проявляют.

Появились в Мордовии и последователи восточных деноминаций. В Министерстве юстиции РМ в 1994 г. было зарегистрировано религиозное общество «Сознание Кришны», хоты фактически оно существовало с 1991 г. Общество насчитывало около тридцати активных членов, которые все являются вегетарианцами. Каждое воскресенье они собираются вместе и поют кришнаитские песни, совершают религиозные обряды, изучают «Бхагават-Гиту» и другую литературу, написанную Кришной. Кроме того, ежедневно по утрам они проводят медитацию на четках. Согласно уставу общества оно образовано с целью удовлетворения духовных потребностей граждан вайшнавского вероисповедания, восстановления в обществе высших духовных ценностей на основе древней ведической культуры, проведения общественно-благотворительной деятельности [15].

Некоторые авторы, например А. Дворкин, относят общество «Сознание Кришны» к числу тоталитарных сект, так как оно стремится к установлению жесткого контроля над средствами массовой информации, а также его духовные руководители в случае прихода к власти предусматривают суровые наказания для тех, кто не соглашается с их идеями [3].

Существовала в г. Саранске и такая экзотическая религиозная организация, как «сатанисты». Современное Саранское братство сатанистов, или, как они себя называют, «приверженцев черного культа», активнее всего действовало в 1997–1998 гг. Молодые люди (в основном студенты) собирались в группы по 10–15 человек и ночью шли на городское кладбище, где на одной из старых могил совершали обряды [8]. В настоящее время сатанизма в его чистом виде в Республике Мордовия нет [10, 159–160].

Кроме перечисленных сект в республике есть последователи ивановцев, или обливанцы, хлысты, сайентологи (церкви Рона Хаббарда), бахаисты и другие, но они представлены отдельными людьми или семьями.

Таким образом, Республика Мордовия находится в сфере деятельности целого спектра конфессий различного толка. Исчезают одни, появляются другие. Общественность республики, православное духовенство не раз высказывали свои опасения и предостережения по этому поводу. Архиепископ Саранский и Мордовский Варсонофий расценивает деятельность зарубежных проповедников, приезжающих к нам, как «экспансию против Русской православной церкви, специально направляемую Западом» [1]. Он убежден в том, что «все секты приносят вред, так как сеют раскол» [2].

Священник Никольской церкви г. Саранска В. Зимин считает: «...разного рода культуры опасны еще и тем, что, как правило, прикрываются христианством и могут именовать себя христианскими церквами. Поэтому их распознавание является непростой задачей. Трудность состоит и в том, что в России в настоящее время пиратски действует масса новоявленных миссионеров, которые практически никогда не объявляют своей деноминации, являясь своего рода «свободными художниками» [5].

В то же время в рассматриваемый период в межконфессиональных отношениях произошли и продолжают происходить существенные изменения, вектор которых направлен на отход от формального равноправия религий к развитию полномасштабных и разносторонних связей между ведущими конфессиями страны при сохранении и обеспечении законных прав религиозных меньшинств. Данный процесс выступает важнейшим катализатором позитивного роста культуры толерантности в регионе, чему во многом способствует функционирование в республике исторически сложившегося типа межнациональных и межконфессиональных отношений. Тем не менее, необходимо отметить и

ряд отрицательных явлений в этой динамике. Например, слабая просветительская работа, которая должна способствовать препятствованию проникновения в республику нетрадиционных религиозных сект. Недостаточно активны в этом плане Русская Православная Церковь и местная мусульманская община. Относительное равнодушие проявляет светская общественность, в том числе научная интеллигенция. Не всегда хватает объективности и толерантности СМИ, освещающим деятельность различных конфессий на территории республики. Но, несмотря на эти трудности, несомненным является то, что рубеж XX–XXI вв. является важной вехой развития толерантных взаимоотношений между православием, исламом и другими конфессиями в республике в духе справедливости, взаимопонимания и неприятия ксенофобии.

Резюме. Функционировавшие в рассматриваемый период в Республике Мордовия нетрадиционные религиозные организации, основанные на конкретных верованиях, имели во многом деструктивный характер, так как основывались на чуждых региону ценностных установках. Однако межконфессиональный диалог стал основой религиозной политики региона, поскольку в условиях складывающейся в России религиозной ситуации такой диалог явился формой контакта на равных, с попыткой слушать и слышать собеседника для традиционных религиозных организаций, что способствовало их взаимодействию по устранению проблемы функционирования нетрадиционных форм организации религии в республике.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Варсонофий*, епископ. В Мордовии нет почвы для лютеранства / Варсонофий // Советская Мордовия. – 1992. – 28 июля. – С. 1.
2. *Варсонофий*, епископ. Испытание / Варсонофий // Известия Мордовии. – 1995. – 4 февраля. – С. 3.
3. *Дворкин*, А. Мы имеем дело с мафиозными структурами, скованными железной дисциплиной / А. Дворкин // Столица С. – 1996. – 6 декабря. – С. 12.
4. *Замотаев*, Н. Жизнь наставила Темникову рога / Н. Замотаев // Советская Мордовия. – 1993. – 9 июля. – С. 7.
5. *Котов*, В. «Свидетели Иеговы» вам врут! / В Котов // Столица С. – 2003. – 13 августа. – С. 11.
6. *Мокшин*, Н. Ф. Мордва и вера / Н. Ф. Мокшин. – Саранск, 2005. – 562 с.
7. *Новицкий*, С. Секты «новой эры» / С. Новицкий // Вечерний Саранск. – 1998. – 5 ноября. – С. 5.
8. *Под крыльями сатанизма* // Мордовия. – 1994. – 7 июня. – С. 6.
9. *Преснякова*, Л. Ловцы душ / Л. Преснякова // Известия Мордовии. – 1995. – 14 января. – С. 1.
10. *Религиозные организации и межконфессиональные отношения* // Социально-экономическое развитие РМ в 2002–2004 гг. – Саранск, 2005. – С. 149–160.
11. *Саранские сектанты* // Вечерний Саранск. – 2000. – 16 февраля. – С. 6.
12. *Стреляный*, А. Черные дела «белых братьев» / А. Стреляный // Советская Мордовия. – 1993. – 9 июля. – С. 7.
13. *Текущий архив* Саранской и Мордовской епархии.
14. *Текущий архив* Управления Министерства юстиции РФ по РМ.
15. *Федотова*, О. Хоре Кришна, хоре рома? / О. Федотова, М. Малоземова // Вечерний Саранск. – 1996. – 5 сентября. – С. 9.

УДК 378.096

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЮРИСТА
В ПРОЦЕССЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ**

**FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE LAWYER
DURING SPECIAL PREPARATION IN HIGH SCHOOL**

А. Г. Миронов

A. G. Mironov

ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Аннотация. В работе раскрываются содержание и структура профессиональной компетентности юристов, работающих в правоохранительных органах МВД. В структуре профессиональной компетентности юристов выделяются свойства и качества личности, которые могут быть сформированы в процессе физического воспитания в вузе. Управление развитием этих свойств и качеств личности выступает в качестве задачи профессионально-прикладной физической подготовки.

Abstract. The contents and structure of professional competence of the lawyers working in law-enforcement agencies of the Ministry of interior are described in the article. Characteristics and qualities of the person which can be formed in the process of physical education in higher school are singled out in the structure of lawyers' professional competence. Management of development of these characteristics and qualities of the person represents itself as a task of professional-applied physical preparation.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, юристы, физическое воспитание, студенты, свойства и качества личности, профессионально-прикладная физическая подготовка.*

Keywords: *Professional competence, lawyers, physical education, students, characteristics and qualities of the person, professional-applied physical preparation.*

Актуальность исследуемой проблемы. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» директивно зафиксирован компетентностный подход в образовании, который определяется как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [5], [10].

В. Д. Шадриков предлагает осуществлять системный подход к профессиональному образованию, что предполагает целостное рассмотрение профессиональной деятельности через изучение свойств ее компонентов как взаимосвязанных частей целого [12]. Поэтому в основу содержания профессионального образования юриста при компетентностном подходе должна быть положена ориентация на формирование ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникативной, информационной и прочих сферах [5]. Формирование профессиональной компетентности осуществляется в процессе обучения в вузе. Существенный вклад в достижение этой цели должны вносить учебные занятия по дисциплине «Физическая культура».

Между тем анализ научно-методической литературы свидетельствует о том, что проблема формирования профессиональной компетентности будущих юристов средствами физической культуры в настоящее время остается недостаточно исследованной.

В нашем исследовании мы поставили следующие задачи:

1. Уточнить сущность и цели профессионально-прикладной физической подготовки студентов в процессе обучения в вузе.
2. Выделить в структуре профессиональной компетентности юристов свойства и качества личности, которые могут быть сформированы в процессе профессионально-прикладной физической подготовки в вузе.

Материал и методика исследований. Для решения поставленных задач нами применялся метод теоретического анализа и обобщения научно-методической литературы по проблеме исследования.

Результаты исследований и их обсуждение. Профессионально-прикладная физическая подготовка определяется в литературе как «специализированный вид физического воспитания, осуществляемый в соответствии с требованиями и особенностями данной профессии» [11, 301]. Термин «прикладность» подчеркивает сугубо прагматическую направленность физического воспитания на подготовку к значимой для каждой личности и общества в целом деятельности – профессиональному труду.

Основными задачами профессионально-прикладной физической подготовки являются следующие:

- направленное развитие физических способностей, специфических для избранной профессиональной деятельности;
- воспитание профессионально важных для данной деятельности психических качеств (волевых, оперативного мышления, качеств внимания, эмоциональной устойчивости, быстроты восприятия и др.);
- формирование и совершенствование профессионально-прикладных умений и навыков, связанных с особыми внешними условиями будущей трудовой деятельности, в том числе сенсорных навыков;
- повышение функциональной устойчивости организма к неблагоприятному воздействию факторов специфических условий трудовой деятельности;
- сообщение специальных знаний для успешного усвоения обучаемыми практического раздела профессионально-прикладной физической подготовки и применения приобретенных умений, навыков и качеств в трудовой деятельности.

Комплексное решение этих задач обеспечивает необходимый уровень профессионально-прикладной физической подготовленности, которая строится на основе реализации принципа органической связи физического воспитания с практикой трудовой деятельности [7].

Задачи и содержание профессионально-прикладной физической подготовки определяются исходя из объективных требований профессии к человеку. По этой причине научное обоснование содержания и процесса профессионально-прикладной физической подготовки будущих юристов должно быть связано с изучением факторов профессиональной деятельности и ее условий, преимущественно обуславливающих требования к определенным двигательным и психическим качествам, функциональной устойчивости организма к внешним воздействиям, овладению прикладными умениями, навыками и связанными с ними знаниями.

Профессиональная деятельность юристов, работающих в правоохранительных органах, представляет собой разновидность государственной службы с присущими этой деятельности специфическими особенностями [1, 8]. В частности, принятие решений в ситуа-

циях конфликтного характера с использованием в соответствии с законом и собственной совестью властных полномочий требует от юриста – сотрудника правоохранительных органов – не только глубоких профессиональных знаний, но и особых личностных качеств: аналитического склада ума, способности прогнозировать последствия своих решений, эмоционально-волевой устойчивости, справедливого и уважительного отношения к людям, нормативности собственного поведения.

Его профессиональная деятельность в ряде случаев носит напряженный, ответственный характер, обусловленный выполнением большого объема сложной, многообразной работы в условиях острого дефицита информации и времени, активного противодействия заинтересованных лиц, нередко игнорирующих правовые нормы [4]. Часто нервно-психические перегрузки усугубляются нерегулярной сменой условий труда, нарушениями привычного режима суточной жизнедеятельности, вынужденным отказом от обычного для многих людей отдыха, что иногда приводит к развитию стойких состояний психической напряженности, эмоциональной неустойчивости, избыточной фрустрированности, появлению невротических реакций, психосоматических и функциональных расстройств и различных заболеваний на этой почве.

Содержание профессиональной компетентности юриста отражено в требованиях государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки «Юриспруденция». В нем выделяются следующие взаимосвязанные стороны: гносеологическая, нормативная, функциональная, личностная [13].

Мы полагаем, что профессиональная подготовка студентов юридических факультетов вузов должна быть нацелена преимущественно на формирование функциональной и личностной компетенций, обеспечивающих функциональную и личностную готовность: 1) обеспечивать законность и правопорядок, общественную и личную безопасность граждан, охранять общественный порядок; 2) выявлять, пресекать, раскрывать и расследовать преступления и иные правонарушения.

Среди профессионально значимых личностных качеств, выступающих как факторы, обеспечивающие формирование этих компетенций, выделяются:

– *эмоционально-волевая устойчивость* личности юриста. Комплекс психических свойств, обеспечивающих эмоционально-волевую устойчивость, включает высокую работоспособность, выносливость в ситуациях длительных, интенсивных физических и психических перегрузок, способность сохранять целеустремленность и продуктивность деятельности в этих условиях; умение выдерживать стресс-факторы, высокий уровень самоконтроля над эмоциями и поведением, самообладание, способность сдерживать спонтанно возникающие импульсивные реакции; развитые адаптивные свойства нервной системы (сила, уравновешенность, подвижность, активность, динамичность нервных процессов);

– *познавательные способности*: оперативность, широта, самостоятельность, продуктивность и гибкость мышления; развитое воображение, наблюдательность; способность к сосредоточению, высокой концентрации внимания и его быстрому переключению с одного объекта на другой; точное восприятие; высокая умственная работоспособность;

– *коммуникативные качества*: способность устанавливать и поддерживать психологический контакт с различными участниками общения, преодолевать психологические и коммуникативные барьеры в процессе общения; умение в конфликтных ситуациях избирать и проводить адекватную линию поведения, стратегию коммуникативного взаимодействия, гибкость, способность изменять в зависимости от складывающихся обстоятельств стиль общения; адекватная самооценка;

– *организационные качества*: активность, энергичность, самостоятельность, инициативность, настойчивость, целеустремленность, уверенность в себе, высокая стрессоустойчивость;
– *физическое здоровье, физическая работоспособность, высокий уровень развития физических качеств* [2], [3], [6], [8], [9].

Независимость деятельности должностных лиц правоохранительных органов является одним из основополагающих принципов правосудия. Воспитание юристов в духе подчинения только Конституции РФ, закону формирует их правосознание, способность самостоятельно принимать решения, чувство персональной ответственности за свои решения и поступки.

Процессуальная самостоятельность следователя, прокурора, судьи, судебного исполнителя в пределах, определяемых законом, предполагает высокий уровень ответственности. Сбалансированность этих сторон их профессиональной деятельности требует от них высокого уровня профессиональной адаптивности, личностной интеграции, социальной зрелости, эмоционально-волевой устойчивости, развитого интеллекта, гибкого творческого мышления, смелости и решительности, уверенности в себе, способности брать на себя ответственность за принимаемые решения, настойчивости при поддержании высокого уровня самоконтроля [1], [2], [8].

Резюме. На основе анализа приведенных выше материалов, раскрывающих содержание профессиональной компетентности юристов, работающих в правоохранительных органах, выделяются психические и физические свойства личности, которые могут быть сформированы в ходе профессионально-прикладной физической подготовки при обучении в вузе. Их качественное своеобразие позволяет точно определить цели и содержание профессионально-прикладной физической подготовки, педагогические условия ее осуществления в процессе физического воспитания в вузах, а также разработать критерии и показатели профессионально-прикладной физической готовности к профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аварх, Я. С. Психологические проблемы защиты по уголовным делам / Я. С. Аварх. – Казань : Б. и., 1972. – 54 с.
2. Анисимов, С. А. Юридическая психология: противопоказания к профессиональной деятельности государственного служащего / С. А. Анисимов, А. С. Гусева, С. Л. Кандыбович. – М. : РАГС, 2000. – 76 с.
3. Васильев, В. Л. Юридическая психология : учебник / В. Л. Васильев. – СПб. : Питер, 1997. – 258 с.
4. Гросс, Г. Руководство для судебных следователей как система криминалистики / Г. Гросс. – М. : Лекс Эст, 2002. – 214 с.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 1. – С. 3–16.
6. Кулагин, Б. В. Основы профессиональной психодиагностики / Б. В. Кулагин. – М. : Медицина, 1984. – 176 с.
7. Матвеев, Л. П. Теория и практика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры) : учеб. для ин-тов физ. культуры / Л. П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
8. Романов, В. В. Юридическая психология : учеб. / В. В. Романов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрист, 2004. – 588 с.
9. Романов, В. В. Руководство по профессиональному психологическому отбору кандидатов на службу в органы прокуратуры РФ : метод. пособие / В. В. Романов, М. М. Кроз. – М. : Б. и., 1994. – 112 с.
10. Сериков, В. В. Компетентный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе / В. В. Сериков // Известия ВГПУ. – 2003. – № 1. – С. 7–13.
11. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2002. – 480 с.
12. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
13. Юридические услуги Online. Компетентность как показатель профессионального мастерства юриста. Структура компетентности [Электронный ресурс] / Электрон. дан. – Режим доступа: <http://yurist-online.com/uslugi/yuristam/literatura/deont/33.php>

УДК 37.034+37.017.92

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ
К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПОТЕНЦИАЛА РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ
В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ**

**PREPARATION OF STUDENTS FOR USING POTENTIALITIES
OF RELIGION IN THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS**

В. И. Павлов

V. I. Pavlov

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

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и методические подходы в подготовке студентов к использованию возможностей религиозной культуры в духовно-нравственном воспитании учащихся.

Abstract. The article deals with the theoretical and methodological aspects of students' preparation for using potentialities of religion in the spiritual and moral upbringing of students.

Ключевые слова: *религия, духовно-нравственное воспитание, религиозная культура, компетентность, принципы, формы, методы, средства воспитания.*

Keywords: *religion, spiritual and moral education, religion culture, competence, principles, forms, methods, means of education.*

Актуальность исследуемой проблемы. Слово «религия» происходит от латинского «religio» – благочестие, святыня, связь. «Религия – это тот образ, каким человек чувствует себя духовно связанным с невидимым миром или с не-миром» [2, 7]. Способность верить является корнем всех религий. Сами верующие склонны связывать свое первоначальное обращение к религии с «чудом», с неожиданным озарением и просветлением, с приобщением к богу. «Соприкосновение человека с реальностью религии есть его религиозный опыт» [1, 3].

В течение многих десятилетий в нашей стране утверждалось негативное отношение к религии. Она рассматривалась исключительно как орудие духовного угнетения и эксплуатации человека. Эти представления, выработанные атеистической мыслью и закрепленные позже господствующей идеологией советского общества, оказали огромное влияние на сферу науки, культуры и образования в России. Религия как феномен индивидуальной и общественной жизни, обширная область духовной и материальной культуры была практически исключена из содержания общего и высшего образования, тем более из педагогики и психологии. В учебно-воспитательной деятельности использовались лишь

отдельные элементы знаний о религии, отбор и интерпретация которых были подчинены целям атеистического воспитания, задачам выработки у людей непримиримого критического отношения к религии, негативизма к религиозной культуре практически во всех ее проявлениях.

В настоящее время в общественном сознании произошла переоценка роли религии в культуре, истории России, духовно-нравственном развитии человека и его психике. Религия, деятельность религиозных организаций стали фактором, активно воздействующим на социальные процессы, духовно-нравственный облик, психологию современного человека и российского общества в целом. Признается значимость изучения религиозного культурно-психологического наследия, несущего не только узкоконфессиональные, но и общесоциальные, социально-педагогические, психологические, гражданские, этнические, нравственные, художественные, семейные и другие ценности. Пережитые нашим народом в XX веке события показали, что насильственное изъятие элементов национальной культуры нарушает функционирование духовной сферы жизни общества, ведет к ее обеднению и застою. Представление о необходимости включения знаний о религии в содержание обучения и психологического воспитания учащейся молодежи связано как с позитивной оценкой религии существенной частью общества, так и с осознанием того, что значительный пласт исторического и культурного наследия нашего народа и всего человечества не может быть освоен достаточно глубоко без знания истории, психологии, культуры основных мировых религий (христианства, ислама, буддизма, иудаизма).

Российская Федерация является светским государством, в то же время признает особую роль православия в истории России, в становлении и развитии ее духовности и культуры, уважает другие религии, составляющие неотъемлемую часть исторического наследия народов России. Согласно Конституции РФ (ст. 14), никакая религия не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной. Религиозные объединения отделены от государства и равны перед законом. Согласно Федеральному закону «О свободе совести и о религиозных объединениях», государство не вмешивается в определение гражданином своего отношения к религии и религиозной принадлежности, в воспитание детей родителями в соответствии со своими убеждениями и с учетом права ребенка на свободу совести и свободу вероисповедания, не возлагает на религиозные объединения выполнение функций органов государственной власти, других государственных органов, государственных учреждений и органов местного самоуправления, не вмешивается в деятельность религиозных объединений, если она не противоречит настоящему Федеральному закону, обеспечивает светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях.

Вместе с тем, с введением в образовательный процесс современных школ учебного предмета «Основы православной культуры» возникает настоятельная необходимость подготовки будущих учителей к использованию возможностей религиозной культуры в духовно-нравственном воспитании учащихся.

Материал и методика исследований. В ходе теоретического анализа литературы были рассмотрены различные подходы к организации учебно-воспитательной работы по подготовке студентов к духовно-нравственному воспитанию учащихся, определены принципы содержания этой работы, выделены и рассмотрены средства использования возможностей религиозной культуры в духовно-нравственном воспитании учащихся.

Результаты исследований и их обсуждение. Подготовку студентов к работе по духовно-нравственному воспитанию учащихся с использованием возможностей религиозной культуры мы рассматриваем как процесс формирования у них конкретных знаний, умений, качеств и свойств личности на фоне положительного отношения к этому виду деятельности.

Мы исходим из того, что готовность студентов к духовно-нравственному воспитанию формируется в целостном педагогическом процессе вуза, в ходе теоретической и практической подготовки, освоения ими духовных и нравственных ценностей бытия, определения своего духовного идеала и стремления к нему, осознания высоких смыслов своей деятельности, саморазвития и самосовершенствования.

Важным направлением является воспитание веротерпимости, а шире – уважения свободы мировоззренческого самоопределения личности. Содержательное воспитание веротерпимости у молодежи в процессе освоения знаний о религии должно включать два взаимосвязанных направления. Первое – это углубленное изучение религии своего народа, воспитание чувства уважения к религии предков. Второе направление воспитания веротерпимости предполагает знакомство с религиями народов современной России и мира. Взаимоуважение вырастает из понимания роли этих традиций в развитии конкретных этнических культур, в становлении этноса. Православие, ислам, буддизм, иудаизм, языческие формы религии и др. составляют корневое основание культур российских этносов и в качестве мировоззрения определяют иерархию ценностей, образа жизни, психологию народов, их исповедующих. Мы считаем, что оба эти направления необходимы и актуальны. В отрыве от ценностей традиционной духовной культуры, от исторического прошлого и современной жизни народов России не может быть развития духовно-нравственного потенциала молодежи нашего общества.

Для решения задач подготовки студентов к духовно-нравственному воспитанию учащихся с нашим участием была разработана система учебно-воспитательной работы, включающая учебную и внеучебную деятельность студентов и преподавателей. Она основывается на интегративном, системном, аксиологическом, компетентностном, культурологическом, деятельностном, синергетическом, этнопедагогическом подходах.

Интегративный подход (В. В. Давыдов, М. К. Енисеев, М. В. Каменева, Н. Д. Никандров, Н. К. Чапаев и др.) позволяет выявить особенности духовно-нравственного воспитания будущих учителей на основе установления взаимосвязи философии, истории, литературы, педагогики, этнопедагогики, психологии, религиоведения и др. Так, при изучении философии студенты имеют возможность знакомиться со взглядами известных ученых многих эпох на вопросы религии и воспитания. При изучении истории Отечества студенты раскрывают роль религии в жизни человека, человечества на различных этапах развития общества. Религиоведение позволяет рассматривать историю происхождения религий, мистические и мифологические предпосылки возникновения религий как отрасли культуры, основные мировые религии – буддизм, христианство, ислам. Особое внимание уделяется моральным аспектам религиозных верований. При изучении же педагогики и психологии рассматриваются формы, методы, средства технологии духовно-нравственного воспитания учащихся.

Системный подход (П. К. Анохин, В. П. Беспалько, Э. Г. Юдин и др.) помогает преодолеть одностороннюю педагогическую точку зрения на изучение проблемы воспитания учащейся молодежи, обобщить данные из разных научных областей знаний об ок-

ружающем мире, о существующих религиозных учениях, осуществлять взаимодействие воспитательных сил педагогов, кураторов, руководителей творческих объединений в духовно-нравственном развитии личности.

Согласно аксиологическому подходу (О. Г. Дробницкий, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, Л. Н. Столович, П. А. Каган, В. А. Караковский и др.), такие ценности, как Человек, Жизнь, Природа, Знание, Родина, Труд, Мир, Религия, рассматриваются как общечеловеческие, являющиеся ориентиром в воспитательной деятельности образовательного учреждения.

Этнопедагогический подход (Г. Н. Волков, З. Г. Нигматов, Т. Н. Петрова, М. Г. Тайчинов, С. Н. Федорова и др.) трактует духовно-нравственное воспитание как этносоциальное явление, раскрытое в истории, произведениях национальной культуры, и обеспечивает синтез национального и интернационального самосознания личности. Согласно данному подходу воспитание строится с учетом языковой среды проживания студентов, вероисповеданий, исторических, культурных традиций народа, региона. Знание богатого наследия национальной истории и культуры народов помогает студентам лучше знать и понимать друг друга, развивать межнациональные отношения.

Деятельностный подход (В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов и др.) подразумевает активность самоопределяющейся личности, помогает осуществлять добротворческую деятельность. Согласно этому подходу духовность и нравственность проявляются в активности личности, ее деятельности на благо людям, учебного заведения, района, города, республики.

На основе выделенных подходов нами были определены принципы подготовки студентов к духовно-нравственному воспитанию учащихся: историзма, системности, целостности, структурности, гуманности, вариативности, креативности, открытости, научной обоснованности, диверсификации, учета возрастных особенностей студентов.

В формировании готовности студентов к духовно-нравственному воспитанию учащихся средствами религиозной культуры важное место было уделено спецкурсу «Духовно-нравственная культура учителя», читаемому нами на 3 курсе [3]. Он знакомит студентов с историей мировых религий, духовно-нравственной культурой, традициями православного воспитания, опытом работы педагогов по его осуществлению, объясняет особенности различных вероучений, формирует определенный кругозор, необходимый каждому учителю, претендующему на звание интеллигентного. Акценты в спецкурсе сделаны не на различиях тех или иных конфессий, а на общечеловеческих ценностях, которые связывают, объединяют людей. В обучении широко используются межпредметные связи, светская и религиозная литература.

Основными задачами спецкурса являются: овладение студентами совокупностью знаний о сущности, структуре, функциях, принципах духовно-нравственной культуры; формирование позитивного отношения к светской и религиозной культуре, мировым религиям; развитие у будущих учителей умений и навыков использования религиозных заповедей в духовно-нравственном воспитании учащихся. Формами организации учебного процесса являются: проблемные лекции, практические занятия, самостоятельная работа по изучению философской, светской, религиозной литературы, участие в научно-исследовательской работе, встречи с деятелями культуры и искусства, экскурсии, мозговой штурм, деловые игры, эвристическая беседа, анализ конкретных жизненных ситуаций и др.

В качестве средств обучения и воспитания выступают: светская и религиозная литература, наглядные пособия (картины, иконы, выполненные живописцами многих поколений, таблицы, схемы, модели), технические средства обучения (телевизор, компьютер, интерактивная доска, мультимедийный проектор); печатные материалы СМИ, справочная литература; информационные ресурсы сети Интернет, электронные презентации.

При изучении спецкурса студенты знакомятся с Библией, а также с трудами философов, историков, психологов, педагогов, культурологов, богословов Н. А. Бердяева, С. К. Бондыревой, Г. Н. Волкова, А. А. Горелова, П. В. Денисова, В. Д. Дмитриева, Б. Т. Лихачева, В. И. Мурашова, Т. С. Сергеева, В. С. Соловьева, И. А. Ильина, А. Н. Лосского, Л. И. Михайловой, П. Ф. Симонова, О. В. Киселевой, Иеромонаха Серафима Роуза, игумена Георгия (Шестуна), А. В. Меня, Патриарха Всея Руси Кирилла и др. Полученные на спецкурсе знания, умения и навыки воспитательной работы студенты успешно использовали на педагогической практике в летних детских оздоровительных лагерях, общеобразовательных школах.

Резюме. Как показывает опыт, введение в учебный процесс педагогического вуза спецкурса «Духовно-нравственная культура», использование межпредметных связей в его преподавании, включение студентов в разнообразную добротворческую деятельность способствуют знакомству с историей мировых религий, традициями православной культуры, целенаправленной и успешной подготовке будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Горелов, А. А.* История мировых религий : учебное пособие / А. А. Горелов. – 4-е изд. – М. : Флинта ; МПСИ, 2008. – 360 с.
2. *Карлейль, Н.* Теперь и прежде / Н. Карлейль. – М. : Республика, 1994. – 125 с.
3. *Павлов, В. И.* Духовно-нравственная культура будущего учителя / В. И. Павлов. – Чебоксары : Новое время, 2010. – 672 с.

УДК [373.5.016:745]:004

**ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ТРАДИЦИОННЫМИ НАРОДНЫМИ РЕМЕСЛАМИ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**FORMATION OF TECHNOLOGICAL CULTURE OF SCHOOLCHILDREN
IN THE PROCESS OF MASTERING TRADITIONAL FOLK CRAFTS
USING COMPUTER TECHNOLOGIES**

Г. Н. Петров

G. N. Petrov

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

Аннотация. Технологическая культура школьников, формируемая на школьных занятиях в процессе овладения народными ремеслами, рассматривается в совокупности знаний, умений и навыков в области технологии изготовления изделий с активным использованием компьютерных технологий, позволяющих моделировать и корректировать процесс создания художественного продукта.

Abstract. Technological culture of schoolchildren formed in class in the process of mastering folk crafts has been considered in the article. The unity of knowledge, habits and skills in the field of technology of making items with active use of computer technologies enables to model and correct the process of creating artistic product.

Ключевые слова: *технологическая культура, традиционные народные ремесла, компьютерные технологии.*

Keywords: *technological culture, traditional crafts, computer technology*

Актуальность исследуемой проблемы. В условиях модернизации современной школы, ориентирующейся на демократизацию и возрождение духовной культуры народов, важной задачей является совершенствование технологического образования. В решении обозначенных проблем значительная роль отводится народным ремеслам, изготовлению школьниками изделий с применением компьютерных технологий, которые позволяют планировать процесс поэтапно, моделировать искомый продукт, варьировать и корректировать весь технологический процесс.

Традиционные ремесла как коллективный опыт народа, отражающий его эстетические представления и прикладной характер, несут в себе неисчерпаемые возможности формирования личности, развития ее творческого и интеллектуального потенциала.

В процессе освоения способов изготовления изделий на основе использования традиционных приемов и приспособлений обогащается эмоциональный и практический опыт ученика, развиваются его эстетические представления и художественно-творческие способности, накапливаются профессиональные навыки и умения, формируются нравст-

венные качества. Такие занятия настраивают на дальнейшую активную, творчески осознанную самодеятельность школьников, что отвечает их духовным потребностям, удовлетворяет их стремление к самореализации и проявлению личностных качеств, а это в конечном итоге позволяет интегрировать личность в этнокультуру.

Выявлению значения, роли и места народного творчества, художественной культуры, декоративно-прикладного искусства и ремесел в процессе формирования и развития художественных способностей личности посвящены исследования С. М. Гаджимурадова, М. К. Даутова, М. А. Ершовой, А. И. Ковешникова, Ю. В. Максимова, С. Н. Новикова, М. В. Соколова, Р. Х. Тебуева, А. С. Хвосростова, Т. Я. Шпикаловой, Л. А. Энеевой и др. Проблемы технологического образования рассматриваются в трудах П. Р. Атутова, С. Я. Батышева, В. С. Беспалько, М. А. Жиделева, В. М. Казакевича, В. А. Кальнея, П. С. Лернера, В. А. Полякова, В. Д. Симоненко, Р. М. Чудинского и др.

Проблеме формирования технологической культуры на основе народных ремесел посвящены работы Н. В. Богданова, И. А. Власовой, С. В. Петрова и др.

Анализ теории и практики формирования технологической культуры школьников на основе народных ремесел позволяет констатировать наличие недостаточного внимания вопросам использования современных технологий, в частности компьютерных. Это обусловило цель нашего исследования.

Материал и методика исследований. Была проанализирована научная литература по вопросам формирования технологической культуры учащихся в процессе овладения традиционными народными ремеслами с использованием компьютерных технологий, а также проведен опрос учащихся 7 класса семи школ Вурнарского района Чувашской Республики: МОУ «Кольцовская средняя общеобразовательная школа», МОУ «Калининская средняя общеобразовательная школа», МОУ «Вурман-Кибекская средняя общеобразовательная школа», МОУ «Буртасинская средняя общеобразовательная школа», МОУ «Абызовская средняя общеобразовательная школа», МОУ «Вурманкасинская основная общеобразовательная школа», МОУ «Алгазинская средняя общеобразовательная школа».

Результаты исследований и их обсуждение. Технологическое образование – это процесс и результат творческого приобретения учащимися технологических знаний, умений, навыков и технологически важных личностных качеств с целью формирования у них технологической культуры, выражающейся в готовности к преобразовательной деятельности на научной основе. Анализ структурных элементов технологического образования можно найти в работах В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых.

С начала 90-х гг. XX столетия в научной педагогической литературе объектом изучения стал термин «технологическая культура». Так, технологическую культуру Р. М. Чудинский рассматривает как меру и способ творческой самореализации личности во всех видах деятельности и общении, направленных на освоение наиболее эффективных способов и оптимальных методов преобразования материи, энергии и информации в интересах человека, общества и охраны природы [2, 33].

Решению проблем компьютеризации процесса обучения посвящены труды Г. А. Бордовского, Б. С. Гершунского, В. А. Извозчикова, Е. И. Машбица, Е. С. Полат, В. А. Смирнова и др. В них рассматриваются вопросы применения компьютерных средств подготовки учащихся к восприятию учебной информации. Авторы утверждают, что применение компьютерных технологий в обучении значительно повышает эффективность учебно-познавательной деятельности.

На уроках технологии в настоящее время существуют неограниченные возможности применения компьютерных средств обучения ремеслу. Рассмотрим некоторые из них: компьютерные программы CorelDraw, 3ds Max, Autocad.

CorelDRAW представляет собой интегрированный объектно-ориентированный пакет программ для работы с векторной графикой. Интегрированный пакет CorelDRAW представляет собой не отдельную программу, ориентированную на решение какой-либо одной четко поставленной задачи, а совокупность программ, ориентированных на решение множества различных задач, возникающих при работе в области иллюстративной графики. В этой объектно-ориентированной программе все операции выполняются в процессе создания и изменения изображений, где пользователь работает не только с изображением в целом, но и с его мельчайшими компонентами. Так, начав со стандартных объектов (кругов, прямоугольников, различных форм будущего художественного изделия и т. д.), пользователь может строить составные объекты (например, изобразить орнамент на форме будущего ковша) и манипулировать ими как единым целым. С помощью специальных операций художественное изделие можно разворачивать, масштабировать, закруглять его углы. Можно также выделять отдельные объекты изображения и модифицировать их на любом этапе подготовки изображения, что невозможно ни для точечных изображений, ни при использовании традиционных инструментов мастера – заготовки, резца, кисти, красок, карандашей. Таким образом, с помощью данной программы мастер может не только видеть будущее изделие со всевозможных позиций, но и рассматривать его на любой стадии изготовления, изменяя лишь некоторые атрибуты, пользуясь различными стандартными операциями.

3ds Max – это редактор трехмерной графики, раздела компьютерной графики, представляющей совокупность приемов и инструментов, предназначенных для изображения объемных объектов, что позволяет создавать трехмерные модели и анимации. Эта программа имеет огромное количество параметров, которые можно настроить по желанию учащегося и которые дают безграничный простор для реализации любых идей пользователя.

В 3ds Max мы имеем дело с трехмерными объектами, которые обладают такими характеристиками, как ширина, длина и высота. Таким образом, для достоверного отображения объектов необходимо использовать все три параметра: вид сверху (Top), слева (Left) и спереди (Front). В трехмерной проекции, особенно актуальной в работе по проектированию изделий народных ремесел, используется вид – перспектива (Perspective). Программа 3ds Max позволяет учителю технологии принимать решения в контексте, наиболее приближенном к конечному варианту проекта, что помогает уменьшить количество ошибок и способствует увеличению творческой составляющей рабочего процесса.

Для компьютерного моделирования предназначена программа AutoCAD, используемая при создании чертежей как на плоскости, так и трехмерных. Она применяется в таких областях, как архитектура, проектирование, инженерия. Учителям технологии программа AutoCAD также может оказать неоценимую помощь. К примеру, с целью визуализации результатов моделирования инструменты для работы с произвольными формами позволяют создавать и анализировать сложные трехмерные объекты, реализовывать построение трехмерной параметрической модели и разрабатывать чертежи и спецификации на ее основе. Это способствует сокращению затрат на натурное моделирование, что, в свою очередь, помогает уменьшить количество ошибок в изготовлении какого-либо изделия.

Таким образом, с помощью компьютерных программ CorelDRAW, 3ds Max и AutoCAD учащиеся имеют возможность самостоятельно создавать новые декоративные образы, творчески подходить к отбору способов преобразовательной деятельности из массы альтернативных подходов, мыслить системно, комплексно. В данном случае устанавливается приоритет способа над результатом деятельности, который отвечает основной цели технологического образования – подготовке учащихся к преобразовательной деятельности с активным использованием компьютерных технологий [1, 6].

Проведенный нами анализ специфики традиционных народных ремесел, выявленный потенциал компьютерных технологий в моделировании изделий народного декоративно-прикладного искусства, а также анализ школьной практики овладения традиционными народными ремеслами на основе применения компьютерных технологий позволили констатировать следующее (табл. 1).

Таблица 1

**Сравнительные данные применения компьютерных технологий
в процессе овладения традиционными народными ремеслами**

Школа	Количество учащихся	Уровень знаний основ по традиционным чувашским ремеслам (%)			Знание основ компьютерных технологий (ср. балл из 100)
		низкий	средний	высокий	
МОУ «Алгазинская СОШ»	14	55	35	10	12
МОУ «Абызовская СОШ»	14	30	50	20	16
МОУ «Буртасинская СОШ»	14	45	40	15	13
МОУ «Вурманкасинская ООШ»	14	20	55	25	18
МОУ «Вурман-Кибекская СОШ»	14	45	40	15	13
МОУ «Калининская СОШ»	14	55	35	10	12
МОУ «Кольцовская СОШ»	14	55	35	10	12

Для изучения знаний учащихся по вопросам традиционных народных ремесел и применения на уроках технологии компьютерных технологий мы предложили им ряд вопросов:

1. Какие календарные праздники чувашского народа тебе известны?
2. Какой вид декоративно-прикладного искусства тебе интересен и какой техникой тебе хотелось бы овладеть?
3. Существует ли необходимость сохранения молодым поколением художественных промыслов и ремесел?
4. Какие предметы домашней утвари были наиболее украшаемы резьбой у чувашей?
5. Какие предметы быта изготавливались нашими предками из природных материалов?
6. Что можно изготовить из древесины?
7. Есть ли в ваших краях известные народные мастера, какими видами народных ремесел они занимаются?
8. Удовлетворен ли ты уроками технологии?
9. Удовлетворен ли ты содержанием заданий для самостоятельной работы?
10. Как ты полагаешь, возможно ли использование компьютера на уроках технологии?
11. Используешь ли ты при выполнении проектных работ такие компьютерные программы, как Microsoft PowerPoint, Publisher, Excel?
12. Как ты думаешь, будет ли тебе легче изготовить придуманное тобой изделие, если ты разработаешь и будешь видеть модель будущего изделия на компьютере?
13. Для чего предназначены компьютерные программы CorelDRAW, 3ds Max и AutoCAD?

В табл. 2 представлены результаты ответов на поставленные вопросы (%):

Таблица 2

№.№ вопроса	Школы						
	МОУ «Алгазин- ская СОШ»	МОУ «Абызов- ская СОШ»	МОУ «Буртасин- ская СОШ»	МОУ «Вурман- касинская ООШ»	МОУ «Вурман- Кибекская СОШ»	МОУ «Калинин- ская СОШ»	МОУ «Кольцов- ская СОШ»
1.	25	61	25	52	45	35	48
2.	52	62	34	51	28	17	21
3.	35	19	23	40	31	16	24
4.	16	33	27	52	27	25	30
5.	15	55	48	67	35	10	28
6.	25	37	15	49	18	36	15
7.	15	30	7	35	10	23	14
8.	38	52	25	55	45	37	28
9.	45	57	68	82	46	28	57
10.	4	27	5	25	7	15	18
11.	15	17	25	32	10	5	14
12.	91	98	83	100	87	78	78
13.	9	12	7	16	8	9	12
Средний	27	43	30	52	31	25	27

Проведенный опрос учащихся позволил нам сделать следующие выводы:

1. Для школьников Вурманкасинской СОШ характерен высокий (25 %) и средний (55 %) уровни знаний основ по традиционным чувашским ремеслам, что выше, чем у учащихся других школ. На втором месте находятся учащиеся Абызовской СОШ – средний уровень 50 %; на третьем месте – учащиеся Буртасинской и Вурман-Кибекской СОШ – средний уровень 40 % и на четвертом месте учащиеся Кольцовской, Алгазинской и Калининской СОШ, 35 % учащихся которых имеют средний уровень, 55 % – низкий и 10 % – высокий уровень знаний основ по традиционным чувашским ремеслам.

2. Исследование знаний основ применения компьютерных технологий на уроках технологии практически одинаковы во всех обозначенных школах – от 12 до 18 %, что объясняется недостаточным уровнем использования возможностей компьютерных технологий учителями технологии.

3. Формирование технологической культуры школьников, выражающейся в готовности к преобразовательной деятельности на научной основе, будет более эффективно реализовываться в том случае, если молодое поколение будет сохранять и возрождать накопленные предыдущими поколениями ценности, используя возможности современных компьютерных технологий. Этим обуславливается необходимость владения учащимися технологической культурой.

Резюме. Овладение элементами компьютерных технологий позволит учащимся не только формировать знания, умения и навыки в овладении программными средствами, но и на качественно новом, современном уровне применять их для планирования технологического процесса при овладении традиционными народными ремеслами.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Дидактика* технологического образования : книга для учителя. Ч. 1 / под ред. П. Р. Атутова. – М. : ИОСО РАО, 1997. – 230с.
2. *Чудинский, Р. М.* Формирование технологической культуры личности школьника в учебной деятельности (на примере уроков физики) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р. М. Чудинский. – Воронеж, 2000. – 19 с.

УДК 75.041(091)(470.344)

**КОМПОЗИЦИОННОЕ ПОСТРОЕНИЕ КАРТИНЫ
А. А. КОКЕЛЯ «СЕМЕЙНЫЙ ПОРТРЕТ»**

COMPOSITION OF ALEKSEY KOKEL'S CANVAS «A PORTRAIT OF A FAMILY»

Н. С. Поддячая

N. S. Poddyachaya

ГОУ ВПО «Чуваши́ский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары

Аннотация. Картина «Семейный портрет» А. А. Кокеля экспонировалась в Петербурге в 1913 г., а сейчас считается утерянной. Анализ композиции картины выполнен по единственно сохранившейся репродукции, напечатанной в журнале «Солнце России» в 1913 г. Полотно наглядно демонстрирует, что в основе творчества художника лежала твердая академическая школа с ее реалистическим изображением жизни и развитыми профессиональными навыками.

Abstract. The canvas «A portrait of a family» by Aleksey Kokel was exhibited in 1913, and now is considered lost. The analysis of its composition is based on the only saved reproduction in the magazine «The sun of Russia» in 1913. This canvas shows that the academic school with its realistic views and professional practice was the basis of Kokel's creative work.

Ключевые слова: *А. А. Кокель, живопись, картина, композиция, изобразительное искусство, реализм.*

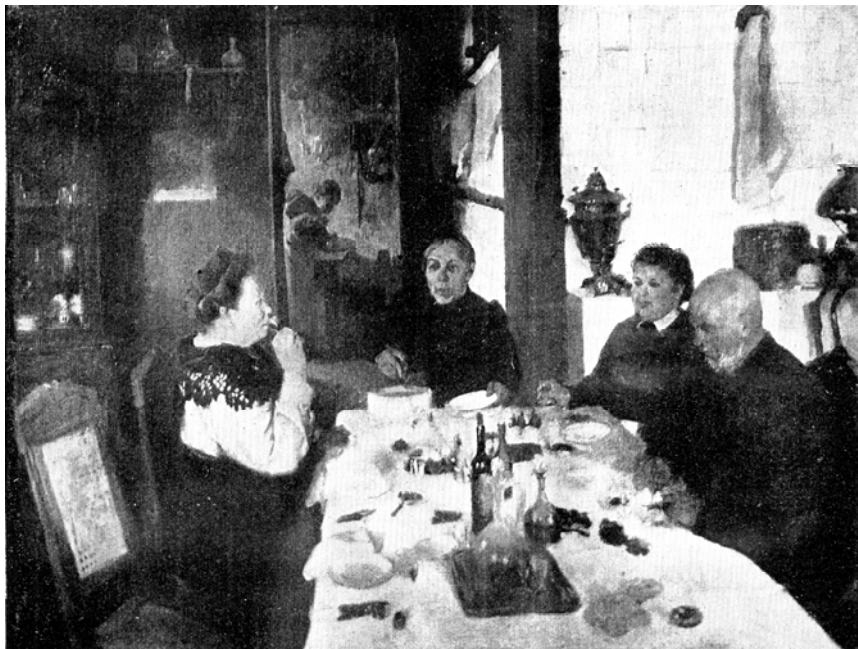
Keywords: *A. A. Kokel, painting, canvas, composition, arts, realism.*

Актуальность исследуемой проблемы. А. А. Кокель был первым национальным художником, закончившим Императорскую Академию художеств в Санкт-Петербурге. Жизненный путь художника и его творчество хорошо изучены, но теоретических трудов о нем мало. Многие картины художника на сегодняшний день утеряны, в том числе и картина «Семейный портрет», чем и обуславливается актуальность изучения композиции этой картины.

Материал и методика исследований. Материалом для исследования послужила репродукция с картины А. А. Кокеля «Семейный портрет», которая была найдена в фондах Российской государственной библиотеки. Кроме того, мы провели изучение и анализ искусствоведческой литературы, посвященной творчеству художника.

Результаты исследований и их обсуждение. Творческое наследие Алексея Афанасьевича Кокеля (1880–1956) богато и многогранно. А. А. Кокель получил образование в Императорской Академии художеств в Санкт-Петербурге и был одним из первых чувашских художников, творчество которых послужило фундаментом зарождающегося профессионального искусства Чувашской Республики. Основы своего мастерства он заложил, обучаясь у великих мастеров реалистической школы И. Е. Репина, В. Е. Маковского, Г. Р. Залемана, В. Е. Савинского, Д. Н. Кардовского, Я. Ф. Ционглинского и др.

Большой талант А. А. Кокеля проявился уже в годы обучения в Академии, но первые попытки популяризировать его творчество в печати, сделать его произведения достоянием общества России относятся лишь к 1912–1913 гг.



А. А. Кокель. Семейный портрет. 1913

В Чувашском государственном художественном музее хранится множество графических листов и живописных полотен, среди которых выделяются значительные тематические произведения: «В чайной», «Ликбез», «Отдых бойцов» и др. Один из исследователей жизни и творчества А. А. Кокеля А. Г. Григорьев в книге «Алексей Афанасьевич Кокель. Воспоминания современников и учеников» упоминает еще одно многофигурное полотно мастера – картину «Семейный портрет» [2, 64]. В каталоге произведений с выставки художника [4] отмечается, что картина была написана в 1914 г. Там же указано, что она была показана на Весенней выставке 1914 г. в Петербурге, а также в 1916 г. – на 44-й выставке Товарищества передвижных художественных выставок. До сегодняшнего дня она никем не анализировалась, так как неизвестно ее местонахождение. Не сохранился также и подготовительный материал к произведению.

Найденные нами в фондах Российской государственной библиотеки г. Москвы в сентябре 2008 г. публикации в журнале «Солнце России» за 1913 г. позволяют с уверенностью утверждать, что картина «Семейный портрет» была написана гораздо раньше. Так, в 1913 г. она уже экспонировалась на весенней выставке выпускников Петербургской Академии художеств. В двадцать первом номере журнала «Солнце России» на восьмой странице помещена фотография Ксении Глыбовской с картины А. А. Кокеля «Семейный портрет». Репродукция имеет большой размер. Над ней надпись «Портреты на выставке» и ниже – «Весенняя выставка 1913 г.». В журнале нет сообщения ни о творчестве художника, ни о самой картине.

Столь масштабное произведение, каковым, судя по всему, являлась картина, не могла быть создана художником за короткий период времени. Очевидно, работа над полотном велась Кокелем еще в годы учебы в Академии.

Необходимо отметить, что журнал «Солнце России» – богатый иллюстрированный журнал, рассчитанный на широкий круг читателей. Журнал имел подзаголовок: «Литературно-художественный и юмористический еженедельник», издавало его товарищество издательского дела «Копейка». В журнале публиковались литературные произведения, заметки об истории и искусстве, репродукции с картин современных художников. Особое внимание в нем уделялось материалам, касающимся Императорской Академии художеств: часто печатались фотографии с выставок, занятий в классах Академии, а также репродукции с работ выпускников и преподавателей учебного заведения.

Сейчас трудно судить о колорите работы, цветовых сочетаниях, палитре красок, так как в 1913 г. полиграфия не достигла такого уровня, чтобы печатать на страницах прессы цветные воспроизведения, поэтому репродукции с картин художников, как и другие фотографии, публиковались в черно-белом варианте. Но воспроизведение позволяет судить о композиционном строе, содержании, а также о мастерстве художника. А. А. Кокелем было найдено равновесие пространственных и тональных отношений, соразмерность фигур как бы случайно увиденной бытовой сценки. Трудно говорить и о портретности персонажей, написанных на холсте, так как их имена сейчас, видимо, уже невозможно установить.

Композиция и выбор холста подчинены выявлению сюжетно-повествовательной линии, характеров изображенных людей, их поведения и состояния. Ритм композиционного построения подчеркнут вертикальными линиями двери, буфета, бутылками, стоящими на столе, полотенца, спинками стульев. Композиция картины выполнена в традициях реалистического искусства. В то же время в ее названии и в показе изображения скрывается некая творческая игра. Живописец, создавая многофигурное тематическое произведение, именуется его «портретом». А. А. Кокель виртуозно соединяет продуманную уравновешенную композицию с живым психологизмом моделей и движением, а внимательно прописанные портреты, благородство небедного, но сведенного к простоте быта с эффектом хроники, вспышкой мимолетного впечатления.

Композиция этой многофигурной жанровой картины организована крупными пластическими массами, даже на репродукции видно, что в работе нет дробности и мелочности. На холсте изображена семья за обедом. На передний план художник выводит стол в перспективном сокращении. На столе – посуда, столовые приборы, графины, бутылки на подносе. Линиям перспективы вторят перегородки на открытой двери, уводя взгляд зрителя вглубь картины.

Группа из четырех человек разделена надвое: три немолодые женщины и седой мужчина по правую сторону, скорее всего, хозяева дома; напротив них – нарядно одетая женщина с модной прической – гостья. У каждого из них свой характер. В соседней комнате видна еще одна фигура, вероятно, служанки, которая оглядывается на сидящих за столом. Взгляды женщин устремлены на гостью, ей поднесена стопка, для нее наливает суп из супницы хозяйка дома. Хозяева дома одеты и причесаны по-будничному просто, темным силуэтом выступают очертания их фигур на фоне светлой стены. Светлый фон – плоскость стены – способствует выявлению объемных форм и особенностей сидящих фигур, простой, повседневной одежды хозяев дома. Гостья одета богаче хозя-

ев: на ней нарядная блузка с накинутой поверх ажурной шалью. Фигура ее выступает на темном фоне ярко освещенным пятном. Таким образом, светлые и темные силуэты в картине соотносятся как позитив и негатив. Различные точки зрения на лица сидящих за столом – профиль, трехчетвертной поворот и ориентированные прямо на зрителей лица персонажей – подчеркивают единство группы. С одной стороны, картина А. А. Кокеля – групповой портрет: лица, насыщенные светом, могут восприниматься как самостоятельные психологические портреты; с другой – бытовая сценка.

Уже в этой ранней работе А. А. Кокель проявляет себя зрелым портретистом-психологом, одаренным великолепным пониманием человеческих характеров. Выдвинув на первый план эмоционально-психологические задачи и уделив внимание казалось бы незначительному эпизоду из жизни семьи, художник показал своих героев живыми, естественными людьми, открыл их внутренний мир. Несмотря на присутствие в названии объединяющего начала «семейный», в ней обнаруживается скрытый конфликт, который акцентируется противопоставлением профилей гостя и сидящего напротив нее хозяина дома. Мужчина явно недоволен ее приходом: голова его низко наклонена, он, в отличие от женщин, смотрит не на нее, а в свою тарелку.

При помощи жестов действующих лиц, которые растягивают мгновение во времени, художник умело разворачивает сюжет картины. Движения героев представлены гаммой бытовых жестов, сохраняющих видимую неловкость, но неловкость не моментальной фотографии, которая показывает человека в случайном и чаще всего нехарактерном для него ракурсе, а в удивительной индивидуальности. В переданных человеческих жестах много такого, что кажется незначительным в движении, но остановленное рукой художника становится откровением. Мгновенность впечатления передается движением рук, взглядами, поворотами голов.

Чтобы отразить особенности современного ему времени и со всей достоверностью передать в картине быт, художник вводит в нее элементы натюрморта, с тщательностью воспроизводя предметы утвари. Посуда на столе и в буфете на втором плане, самовар и настольная лампа, выделяющиеся на фоне стены, одежда портретируемых позволили живо передать обстановку и придали особую историческую достоверность картине.

Отображая световоздушную среду, А. А. Кокель мастерски передал отношения переднего и заднего планов. Организуя передний план, художник акцентирует внимание зрителя на фигуры сидящих за столом. После этого мы воспринимаем остальные предметы композиции, которые равномерно заполняют все пространство картины. Художник точно и непринужденно показывает всю его глубину. Дверной проем разъединяет помещение столовой и освещенную комнату в глубине картины. Фрагмент светлого интерьера в глубине комнаты выделяется из темного окружения, «уводя» взгляд зрителя вглубь картины.

В левом нижнем углу художник поместил чуть отодвинутый от стола, развернутый на зрителя стул. На столе – чистая тарелка с чуть смятой салфеткой, словно оставленное автором место, которое призывает зрителя к соучастию в изображенном действии. Портретируемые на картине не выделяются из среды естественного общения, а художник смело устанавливает ситуацию доверительного общения между изображенными героями и зрителем.

Великолепно написанная картина еще раз подтверждает, что живопись А. А. Кокеля рассчитана на интеллектуального, понимающего зрителя, который может не просто смотреть на картину, а проникать в сущность изображенного и способен понять смысл всей композиции. Публикация репродукции на страницах одного из ведущих петербургских изданий 1913 г. свидетельствует о том, что произведение художника было масштабным, а также наглядно демонстрирует, что и по окончании Академии художеств А. А. Кокель продолжал развивать традиции многофигурных жанровых картин. Это издание с репродукцией картины сыграло большую роль в деле популяризации творчества начинающего художника, каковым на тот момент являлся А. А. Кокель, но было недостаточно богато как по составу иллюстрированного материала, так и в отношении интерпретации творчества художника. Для нас же данное издание ценно тем, что на страницах журнала «Солнце России» запечатлена едва ли не единственная сохранившаяся репродукция с картины А. А. Кокеля «Семейный портрет».

Резюме. Картина А. А. Кокеля «Семейный портрет» может быть поставлена в один ряд с достижениями живописи русского искусства начала XX в. В этом произведении отражено мастерство художника как блистательного мастера композиционного построения и зрелого психолога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьев, А. Г. Алексей Афанасьевич Кокель. Воспоминания современников и учеников / А. Г. Григорьев. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1980. – 104 с.
2. Даниэль, С. М. Искусство видеть / С. М. Даниэль. – СПб. : Амфора, 2006. – 206 с.
3. Кокель, А. А. Семейный портрет : репрод. / А. А. Кокель // Солнце России. – 1913. – № 21.
4. Садюков, Н. Г. Алексей Афанасьевич Кокель. Выставка произведений. Каталог / Н. Г. Садюков, А. Г. Григорьев. – Чебоксары, 1980. – 31 с.
5. Трофимов, А. А. О художественном мастерстве А. А. Кокеля / А. А. Трофимов // Искусство : сб. ст. – Чебоксары : ЧГИГН, 2005. – С. 85–91.

УДК 378.6:004

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ
ИНФОРМАЦИОННО-MОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ**

**IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE CADETS
OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS
OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF THE RUSSIAN FEDERATION
USING INFORMATIONAL MODULAR TECHNOLOGY OF EDUCATION**

Д. В. Семенов

D. V. Semenov

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

Аннотация. В работе раскрывается содержание информационно-модульной технологии обучения курсантов вузов МВД РФ дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел», обосновываются педагогические условия ее реализации в образовательном процессе, приводятся результаты экспериментальной работы, свидетельствующие о высокой практической эффективности ее применения в профессиональной подготовке курсантов вузов МВД России.

Abstract. The article reveals the content of information modular technology of teaching of the cadets of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation in the discipline «Basics of personal security of police officers». Pedagogical conditions of its realization in the educational process, the results of experimental work which show high practical efficiency of its use in professional training of the cadets of higher educational of the Ministry of Internal Affairs of Russia are given.

Ключевые слова: *информационно-модульная технология, обучение, модель, педагогические условия, курсанты вузов МВД России.*

Keywords: *information modular technology, training, model, pedagogical conditions, cadets of institutions of Higher education of the Ministry of Internal Affairs of Russia.*

Актуальность исследуемой проблемы. Наблюдаемые в педагогической практике инновационные процессы, включающие разработку методов и приемов обучения, создание новых форм организации учебного процесса, применение принципиально новых средств обучения, свидетельствуют о стремлении преподавателей вузов к совершенствованию технологий обучения. Высоким дидактическим потенциалом обладает компьютеризация учебного процесса и создание на этой основе новых технологий его организации, которые носят название компьютерных (информационных) технологий обучения [8].

Принятая в 1998 году «Концепция информатизации сферы образования в Российской Федерации» выдвигает в качестве основной задачи формирование единого информационно-образовательного пространства как совокупности баз и банков данных, технологий их использования, информационно-телекоммуникационных систем и сетей, функционирующих на основе единых принципов и по общим правилам, обеспечивающих информационное взаимодействие субъектов образовательного процесса, а также эффективное удовлетворение их информационных потребностей [5].

В последующие годы на правительственном уровне был принят ряд законов в области информатизации образования, которые сыграли значительную роль во внедрении информационных технологий во все сферы деятельности человека, в том числе и в образовании: Постановление Правительства РФ от 28.08.2001 № 630 Федеральная целевая Программа «Электронная Россия на 2002–2010 гг.» [9], Федеральный закон РФ «Об информации, информатизации и защите информации» [11].

В этих документах в качестве стратегической цели информатизации высшей школы провозглашается глобальная рационализация интеллектуальной деятельности за счет использования новых информационных технологий, обеспечивающая радикальное повышение эффективности и качества подготовки специалистов с современным типом мышления, соответствующим требованиям постиндустриального общества.

Вопросы эффективного применения информационных технологий обучения в системе высшего юридического образования изучались в целом ряде диссертационных исследований [1], [2], [3], [4], [6], [7] и др. Материалы этих исследований убедительно свидетельствуют, что повышение эффективности профессиональной подготовки специалистов в вузах тесно связано с научно обоснованным применением в образовательном процессе новых информационных технологий на базе компьютерной техники, специального программного обеспечения с внесением соответствующих изменений в содержательное и технологическое обеспечение образовательного процесса.

Наблюдаемая в настоящее время низкая практическая эффективность реализации богатого дидактического потенциала информационных технологий и ограниченный объем их применения в системе высшего профессионального образования связаны не только с низкой компьютерной грамотностью студентов и преподавателей вуза, но и с тем, что многие научно-практические аспекты внедрения новых информационных технологий в вузах являются в настоящее время недостаточно разработанными.

Одним из перспективных направлений совершенствования системы высшего профессионального образования является организация обучения на основе модульного подхода [12]. При его реализации создаются наиболее благоприятные предпосылки для компьютеризации учебного процесса. Между тем педагогические условия эффективного применения информационно-модульных технологий обучения в системе профессиональной подготовки студентов юридических вузов остаются недостаточно разработанными. Необходимость разрешения этого противоречия обуславливает актуальность дальнейших исследований, направленных на разработку и научное обоснование педагогических условий применения информационно-модульных технологий обучения, обеспечивающих эффективную реализацию основных функций высшего профессионального образования.

В связи с этим цель нашей работы состояла в выявлении и научном обосновании педагогических условий эффективного применения информационно-модульной технологии в обучении курсантов вузов МВД РФ дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел».

Для достижения цели исследования нами решались следующие задачи:

1. Разработать теоретическую модель эффективного применения информационно-модульной технологии в обучении курсантов вузов МВД России дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел» и выявить педагогические условия ее эффективной реализации в образовательном процессе.

2. Экспериментально обосновать эффективность обучения курсантов вузов МВД России дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел» на основе практической реализации теоретической модели информационно-модульной технологии с соблюдением комплекса выявленных нами педагогических условий.

Материал и методика исследований. Для решения поставленных задач нами применялся комплекс методов исследования, включающий теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы, теоретическое моделирование, педагогическое тестирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Результаты исследований и их обсуждение. Методологическими предпосылками решения проблемы нашего исследования выступают основные положения системного, профессионально-деятельностного и личностно ориентированного подходов.

В соответствии с методологией системного анализа обучение курсантов вузов МВД России дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел» на основе применения информационно-модульной технологии рассматривается нами как функционирующая педагогическая система и последовательно раскрывается в отношении: 1) целевой направленности (целевой анализ), 2) содержания структурных компонентов (структурный анализ), 3) механизмов внутреннего и внешнего функционирования (функциональный анализ). Результаты системного анализа использованы нами для системного синтеза, результатом которого явилось создание теоретической модели.

В соответствии с положениями профессионально-деятельностного подхода исследование педагогической системы обучения дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел» на основе применения информационно-модульной технологии осуществлялось в связи с сущностью и содержанием будущей профессиональной деятельности обучаемых.

Основными принципами разработки личностно ориентированной системы обучения являются признание индивидуальности человека, создание необходимых и достаточных условий для максимального развития каждого субъекта обучения, создание социокультурной ситуации развития исходя из признания его уникальности и неповторимости.

Традиционная практика вузовского образования свидетельствует, что используемые в настоящее время средства, методы и формы не способны технологически обеспечить реализацию системного, профессионально-деятельностного и личностно ориентированного подходов.

Одним из перспективных направлений реализации этих подходов в вузовском образовании является технология модульного обучения. Сущность модульного обучения заключается в том, чтобы обучаемый мог самостоятельно работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей.

Эффективность модульного обучения во многом зависит от правильной организации учебно-познавательной деятельности обучаемых, направленной на усвоение содержания обучения, представленного в виде конкретных модулей. Традиционная модель образовательного процесса в вузах, основанная на объяснительно-иллюстративном подходе к обучению, не обеспечивает формирование личности, подготовленной к решению профессиональных задач, способной к творческому саморазвитию и творческой самореализации. Современной альтернативой объяснительно-иллюстративному типу обучения выступает проблемное обучение.

Сущность проблемного обучения заключается в организации обучения в соответствии со структурой познавательного цикла на этапах создания проблемной ситуации, постановки проблемы, выдвижения и обоснования гипотезы, ее доказательства, решения проблемы и его проверки. Богатый дидактический потенциал методов проблемного обучения может быть использован для организации учебно-познавательной деятельности, направленной на решение учебных проблем, содержащихся в изучаемом модуле.

В соответствии с методологией системного, профессионально-деятельностного и личностно ориентированного подходов и концептуальными положениями теорий модульного и проблемного обучения нами была разработана теоретическая модель обучения курсантов вузов МВД России дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел» с применением информационно-модульной технологии.

Данная модель представлена нами в виде функционирующей педагогической системы, структурными компонентами которой являются цели, содержание, субъект и объект обучения. К функциональным компонентам системы относятся средства, методы и формы организации учебно-познавательной деятельности и виды учебных занятий. Внутреннее функционирование системы реализуется через взаимодействие ее структурных компонентов в процессе обучения (функциональная структура системы).

Разработанная нами педагогическая система обучения дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел» отличается от традиционной качественным своеобразием содержания структурных и функциональных компонентов. Выделенные нами педагогические условия относятся ко всем структурным и функциональным компонентам педагогической системы, выступающей в качестве теоретической модели обучения дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел» с применением информационно-модульной технологии. Эти компоненты следующие:

- создание компьютерной учебной среды как совокупности условий, предоставляемых компьютером в качестве специально разработанного педагогического программного продукта предметной области учебной дисциплины для организации учебно-познавательной деятельности курсантов и обучающей деятельности преподавателя;
- структурирование дидактических целей модульной программы (комплексной цели, интегрированных и частных целей);
- разработка информационного содержания модулей и входящих в них учебных элементов, обеспечивающих достижение интегрированных и частных дидактических целей;
- готовность курсантов к применению новых информационных технологий в учебной и предстоящей профессиональной деятельности;
- готовность преподавателей к применению новых информационных технологий в процессе преподавания;
- разработка системы репродуктивных и проблемных учебных заданий, выполнение которых обеспечивает усвоение курсантами содержания каждого учебного элемента, модуля и модульной программы в целом;
- использование компьютерных методов организации учебно-познавательной деятельности по решению учебных заданий на основе программно-аппаратных средств и устройств вычислительной техники, локальных и глобальных сетей;
- оптимизация форм организации взаимодействия курсантов между собой, с источниками информации и преподавателем через компьютеры, объединенные локальными сетями и имеющие выход в глобальную сеть Internet;

- рациональное использование средств, методов и форм организации учебно-познавательной деятельности на основе новых информационных средств в рамках лекционных и семинарских занятий;
- компьютерное обеспечение курсантов оперативной информацией о качестве усвоения содержания обучения, представленного в учебных элементах, модулях и модульной программе в целом;
- структурно-логическое согласование изучения дисциплины с другими дисциплинами учебного плана.

Наиболее значимыми и отвечающими специфике информационно-модульной технологии обучения дидактическими принципами являются принципы системности, активности личности в обучении, наглядности, доступности и индивидуализации, связи обучения с практикой.

Педагогическая система обучения курсантов вузов МВД России дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел» с применением информационно-модульной технологии, представленная нами в виде теоретической модели, обладает свойством целостности. Ни один из ее структурных и функциональных компонентов, взятый в отдельности, не обеспечивает достижения комплексной дидактической цели, но все компоненты в совокупности являются достаточными и необходимыми для ее достижения.

Для экспериментального обоснования эффективности обучения по данной дисциплине на основе практической реализации теоретической модели информационно-модульной технологии с соблюдением комплекса выявленных нами педагогических условий в 2009–2010 гг. был организован и проведен формирующий педагогический эксперимент с участием двух групп курсантов 4-го курса Чебоксарского филиала Нижегородской академии МВД России.

В контрольную группу (КГ), которая изучала дисциплину «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел» на основе традиционных подходов к организации учебного процесса, вошел 21 курсант. В экспериментальной группе (ЭГ) численностью в 24 человека обучение этой дисциплине осуществлялось с применением информационно-модульной технологии на основе разработанной нами теоретической модели и выявленных педагогических условий.

Курс обучения дисциплине составил 40 академических часов.

У испытуемых обеих групп после завершения педагогического эксперимента изменились показатели качества усвоения учебного материала по дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел» с использованием разработанной нами автоматизированной контролирующей программы.

Содержание этой программы включало:

1) тестовые задания первого уровня усвоения (по В. П. Беспалько). Всего было разработано 130 тестовых заданий, отражающих в совокупности все информационное содержание модульной учебной программы. Задания предъявлялись на экране монитора в случайном порядке. От испытуемого требовалось найти правильный ответ из четырех предлагаемых вариантов. Оценивание качества усвоения знаний осуществлялось по результатам ответов на 70 заданий. Правильный ответ оценивался в 1 балл, неверные ответы – в 0 баллов. Результаты тестирования характеризовали полноту и точность репродуктивного усвоения испытуемыми учебной информации, содержащейся в модулях и учебных элементах разработанной нами модульной программы;

2) тестовые задания, предполагающие нахождение испытуемым правильного варианта действий в моделируемых на экране монитора проблемных ситуациях профессиональной деятельности. Всего было разработано 50 тестовых заданий, которые предъявлялись испытуемым в случайном порядке. От испытуемого требовалось найти правильный ответ из четырех предлагаемых вариантов. Оценивание осуществлялось по результатам ответов на 20 заданий. Правильный ответ оценивался в 1 балл, неверные ответы – в 0 баллов. Результаты тестирования характеризовали умения испытуемых творчески использовать усвоенные по дисциплине знания для разрешения проблемных ситуаций профессиональной деятельности.

Установлено, что испытуемые ЭГ лучше справились с первым вариантом тестовых заданий (репродуктивные задания): количество правильных ответов составило в среднем 57,58 ответа. Этот показатель у испытуемых КГ ниже – 42,33 ответа. Более существенное преимущество курсантов ЭГ наблюдалось при сравнении количества правильных ответов при выполнении проблемных (творческих) заданий: они нашли верное решение в среднем в 12,38 случаях из 20 проблемных ситуаций профессиональной деятельности, в то время как курсанты КГ не смогли разрешить каждую вторую из предлагаемых им ситуаций (9,57 ответов).

Резюме. Обобщая результаты формирующего педагогического эксперимента, можно заключить, что реализация теоретической модели информационно-модульной технологии с соблюдением комплекса выявленных нами педагогических условий в обучении дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел» существенно повышает качество усвоения учебного материала и обеспечивает тем самым повышение уровня профессиональной подготовленности курсантов вузов МВД России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалов, О. В. Информационные технологии обучения в профессиональной подготовке курсантов академии противопожарной службы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / О. В. Беспалов. – Челябинск, 2000. – 38 с.
2. Веретенникова, Е. А. Применение новых информационных технологий в процессе профессиональной подготовки юристов в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. А. Веретенникова. – Ставрополь, 2006. – 32 с.
3. Кикоть, В. Я. Система научного обеспечения профессиональной подготовки слушателей юридических вузов МВД России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. Я. Кикоть. – СПб., 1998. – 41 с.
4. Коленко, Ю. В. Использование информационных технологий как средства формирования профессиональной компетентности курсантов военных вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю. В. Коленко. – Ставрополь, 2005. – 29 с.
5. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации // Проблемы информатизации высшей школы. – М. : ГосНИИ системной интеграции, 1998.
6. Марченко, С. В. Повышение качества высшего профессионального образования в юридических вузах с использованием информационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. В. Марченко. – СПб., 2006. – 194 с.
7. Новиков, А. В. Информатизация юридического образования в вузовской системе профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере экономической безопасности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. В. Новиков. – Курск, 2009. – 45 с.
8. Политика в области образования и новые информационные технологии : национальный доклад Российской Федерации на II Международном Конгрессе ЮНЕСКО «Образование и информатика». Москва, 1–5 июля 1996 года // Информатика и образование. – 1996. – № 5. – С. 12–23.
9. Постановление правительства РФ от 28.08.2001 № 630 Федеральная целевая программа «Электронная Россия на 2002–2010 гг.».
10. Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005 гг.)».
11. Федеральный закон «Об информации, информатизации и защите информации» от 20 февраля 1995 года № 24-ФЗ.
12. Юцявечене, П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявечене. – Каунас, 1989. – 270 с.

УДК 373.3.018.26

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА ОСНОВЕ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННОГО АНАЛИЗА**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SUCCESSFUL GUIDANCE
OF FAMILY PRIMARY SCHOOLCHILDREN UPBRINGING IN TERMS
OF THE CAUSATIVE-CONSECUTIVE ANALYSIS**

С. Н. Сергеева

S. N. Sergeeva

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

Аннотация. В данной статье обосновываются педагогические условия успешного педагогического сопровождения воспитания младших школьников в семье на основе причинно-следственного анализа.

Abstract. The article aims at giving scientific credence to the pedagogical conditions of successful pedagogical guidance of primary schoolchildren upbringing in a family in terms of the causative-consecutive analysis.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, причинно-следственный анализ, воспитание в семье, младший школьный возраст, педагогические условия педагогического сопровождения.

Keywords: *pedagogical guidance, causative-consecutive analysis, family upbringing, primary school age, pedagogical conditions of pedagogical guidance.*

Актуальность исследуемой проблемы. На современном этапе развития общества остро встает вопрос о роли и функциях семьи в воспитании младших школьников. Младший школьный возраст – это тот период, когда активное участие семьи в воспитании составляет основу для дальнейшего развития, воспитания и самовоспитания ребенка. Сюда следует отнести последующую самореализацию ребенком своих возможностей и способностей, становление которых определяется воспитанием в семье. Значительно обостряет проблему сложившийся в новых социальных условиях комплекс противоречий, требующих эффективного и скорейшего разрешения: между требованиями, которые предъявляет современная социальная ситуация к растущему человеку, и неспособностью социальных институтов, общества без взаимодействия с семьей реализовать свои социальные функции, способствующие выполнению этих требований; между широкими возможностями воспитательного и развивающего потенциала совместной деятельности семьи и школы и отсутствием разработки научных основ их взаимодействия в современных условиях.

Педагогическое сопровождение процесса взаимодействия педагогов школы с семьей на основе причинно-следственного анализа должно обеспечивать реализацию информационно-просветительской, организационно-координационной, профилактической, диагностической, консультационно-посреднической и коррекционно-развивающей функций, целостность и взаимодействие его основных компонентов: когнитивного, операционного, коммуникативного, эмоционального и рефлексивного. Мониторинг процесса взаимодействия педагогов с семьей должен отражать положительную динамику всех его критериев в учреждении дополнительного образования детей: педагогической культуры родителей, их удовлетворенности качеством педагогического сопровождения, результативности социального становления детей младшего школьного возраста.

Материал и методика исследований. Нами использовался комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих методов: теоретических (изучение педагогической, психологической литературы по теме, проектирование, обобщение опыта деятельности образовательных учреждений), диагностических (анкетирование, тестирование), обсервационных (педагогическое наблюдение, мониторинг) и экспериментальных. В исследовании принимали участие учащиеся первого класса СОШ № 39 г. Чебоксары, их родители и учителя начального звена школы. Нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого являлось выявление уровня воспитанности учащихся первого класса школы на основе причинно-следственного анализа. На основе анализа результатов эксперимента были выявлены педагогические условия успешного педагогического сопровождения воспитания младших школьников в семье.

Результаты исследований и их обсуждение. Рассмотрим понятие «педагогические условия». Сущность педагогических условий исследовалась в работах многих ученых (В. И. Андреева, Ю. К. Бабанского, В. Г. Максимова, В. В. Серикова и др.). Под педагогическими условиями необходимо понимать то, что будет соответствовать потребности, мотивационной сферам субъектов педагогической системы.

По мнению В. Г. Максимова, педагогические условия представляют собой совокупность объективных и субъективных факторов, необходимых для обеспечения функционирования всех составляющих образовательной системы, зависящих от ее целей и задач, содержания, форм и методов [1].

В контексте нашего исследования педагогические условия определяются как взаимосвязанная совокупность факторов и различных воспитывающих мер, способствующих педагогическому сопровождению эффективного воспитания младших школьников в семье.

К наиболее *общим* условиям мы относим методологическое, организационно-управленческое, кадровое, материально-техническое и методическое обеспечение данного процесса. Понимание системной природы процесса социального становления личности в школе в условиях организации взаимодействия с семьей создает реальные предпосылки для эффективного управления им. Современный подход к критериям оценки эффективности управленческой деятельности основывается на расширении и уточнении функций управления: информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, коррекционно-регулятивной.

Действительно, в школе необходимо осуществлять сбор, анализ информации по педагогическому сопровождению взаимодействия педагогов с родителями, учет и ее хранение, использовать современные методы сбора информации, адекватные целям управления. Анализ проблемы социального становления личности младшего школьника позво-

лит установить причинно-следственные связи, принимать обоснованные управленческие решения. Критерием целевой направленности выступает взаимосвязь практико-ориентированных общественно и лично значимых целей, направленных на социальное становление детей младшего школьного возраста, их успешную адаптацию в обществе, предполагающую активное приспособление ребенка к условиям социальной среды, автономизацию в реализации личностных установок, формирование социальной активности как готовности к социально значимому преобразованию как себя, так и общества.

Необходимость методического обеспечения процесса взаимодействия школы и семьи как институтов социализации личности сегодня очевидна, поскольку методическая оснащенность является одним из условий эффективности и одним из средств достижения качества деятельности и ее результатов. В широком понимании слова к методическому относится и нормативное обеспечение – документы, определяющие функциональное назначение, содержание и организационные аспекты процесса взаимодействия педагогов с родителями по проблемам социального становления личности ребенка. Оценивая эффективность методического обеспечения процесса взаимодействия школы с семьей, необходимо выделить такие его разновидности, как информационно-методическое, нормативно-методическое, технологическое, программное.

На базе общих условий реализуется группа *частных* условий, которые отражают особенности педагогического сопровождения воспитания младших школьников в семье на основе причинно-следственного анализа.

В нашем исследовании это разработка программы по взаимодействию с семьей в социальном становлении личности ребенка и ее педагогическому сопровождению, тематического плана ее реализации; выявление критериев, показателей и уровней сформированности педагогической культуры родителей, определение специфики, основных направлений и условий успешности организации работы школы с семьей; разработка модели педагогического взаимодействия педагогов с семьей; разработка критериев, показателей и уровней удовлетворенности родителей качеством педагогического сопровождения взаимодействия учреждения среднего образования с семьей в социальном становлении младшего школьника.

Таким образом, одним из условий, повышающих эффективность взаимодействия школы и семьи, является формирование единого педагогического пространства развития личности ученика посредством построения согласованного воспитательного взаимодействия образовательного учреждения и родителей, что требует от педагога соблюдения ряда педагогических требований: знания типичных и индивидуальных особенностей развития и воспитания детей в различных семьях; понимания необходимости вести индивидуальную работу по воспитанию ученика с учетом особенностей семейной ситуации; постановки ближайших педагогических задач в работе с каждым учеником; создания атмосферы сочувствия, доверия и заботы, оказания психологической помощи и поддержки; организации совместной деятельности, способствующей увеличению социальных контактов учащихся и создающей положительные эмоциональные переживания; вовлечения учащегося в деятельность, позволяющую ему проявить себя как личность; расширения шкалы ценностей семьи; координации, согласования педагогических усилий всех взрослых, воспитывающих ребенка; тактичности, соблюдения норм профессиональной этики.

Диагностика уровней воспитанности младших школьников в педагогической деятельности учителя начальных классов является отправным пунктом в планировании и организации процесса воспитания в школе и семье, его коррекции и совершенствовании.

Она позволяет учителю начальных классов правильно определить воспитательные задачи на конкретный период времени, наметить основные направления их реализации, спланировать воспитательную работу, а также составить программу нравственного воспитания учащихся на весь период их обучения в начальной школе [2, 117].

Нами разработана и успешно реализуется программа «Школа и родители: мы вместе». Главная ее цель – способствовать формированию в семье максимально комфортных условий для личностного роста и развития учащегося, возрождению семейного воспитания. Основу реализации данной программы представляют квалифицированное педагогическое руководство и максимальное использование положительного потенциала и возможностей семьи. Педагогическое сопровождение рассматривается как совместная деятельность классного руководителя, педагога-психолога и социального педагога, направленная на сохранение и укрепление здоровья воспитанников, их успешное обучение и развитие в открытом социокультурном пространстве образовательного учреждения.

В качестве направлений взаимодействия школы и семьи мы предлагаем следующие: «Дни открытых дверей», родительские собрания, родительский лекторий; проблемное и тематическое консультирование, проблемные семинары; совместный досуг; тренинг «Взаимодействие родителей с детьми»; социальные проекты и др.

Резюме. Педагогические условия определяются нами как взаимосвязанная совокупность факторов и различных воспитывающих мер, способствующих педагогическому сопровождению эффективного воспитания младших школьников в семье на основе причинно-следственного анализа. К наиболее общим условиям мы относим методологическое, организационно-управленческое, кадровое, материально-техническое и методическое обеспечение данного процесса. На базе общих условий реализуется группа частных условий, к которым мы относим разработку программы по взаимодействию школы и семьи в социальном становлении личности ребенка и по ее педагогическому сопровождению, тематического плана ее реализации; выявление критериев, показателей и уровней сформированности педагогической культуры родителей, определение специфики, основных направлений и условий успешности организации работы школы с семьей; разработку модели педагогического взаимодействия педагогов с семьей; разработку критериев, показателей и уровней удовлетворенности родителей качеством педагогического сопровождения взаимодействия школы и семьи в социальном становлении младшего школьника.

На основе проведенного исследования нами выделены такие направления системы деятельности педагогов начальной школы по педагогическому сопровождению семьи, как содержательное, социально-педагогическое, программно-структурное и кадровое обеспечения. Полученные результаты позволяют судить о достаточно высокой эффективности предложенной совокупности педагогических условий повышения эффективности педагогического сопровождения воспитания младших школьников в семье на основе причинно-следственного анализа результатов уровней их воспитанности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Максимов, В. Г. Педагогическая диагностика в школе : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000 Педагогика и психология / В. Г. Максимов. – М. : Academia, 2002. – 269 с.
2. Чепиков, В. Т. Воспитание нравственных качеств младших школьников : учебно- методическое пособие / В. Т. Чепиков. – Гродно : ГРГУ, 2001. – 189 с.

УДК 796.88

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ЧЕТЫРЕХНЕДЕЛЬНОГО
ТРЕНИРОВОЧНОГО УДАРНОГО МИКРОЦИКЛА ПО СХЕМЕ 3+1
ПРИ ПОДГОТОВКЕ ГИРЕВИКОВ К СОРЕВНОВАНИЯМ**

**THE EFFECTIVENESS OF APPLICATION OF FOUR-WEEK TRAINING
IMPACTIVE MICROCYCLE UNDER THE SCHEME 3+1 IN PREPARATION
OF WEIGHT-LIFTERS TO COMPETITIONS**

В. П. Симень, А. Л. Атласкин

V. P. Simen, A. L. Atlaskin

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

Аннотация. Установлено, что применение разработанной нами структуры тренировочных нагрузок в ударном микроцикле по схеме В. М. Платонова 3+1 при подготовке гиревиков к соревнованиям приводит к положительной динамике их физического развития, уровня физического здоровья, функционального состояния сердечно-сосудистой системы, показателя выносливости, технической подготовленности и результативности соревновательной деятельности. Полученные результаты служат критерием адекватности индивидуальных нагрузок.

Abstract. It is established that application of the structure of training load, developed by us, in the impactive microcycle under V. M. Platonov 3+1 scheme in preparation of weight-lifters to competitions leads to appositve momentum of their physical development, a level of physical health, a functional status of cardiovascular system, an endurance indicator, technical readiness and a performance of competitive activity. The obtained results are the criterion of the individual load adequacy.

Ключевые слова: *подготовка гиревиков к соревнованиям, ударный микроцикл, физическое развитие, физическое здоровье, функциональное состояние, техническая подготовленность, результативность соревновательной деятельности.*

Keywords: *a preparation of weight-lifters to competitions, an impactive microcycle, a physical development, physical health, functional status, technical readiness, a performance of competitive activity.*

Актуальность исследуемой проблемы. В теории и практике гиревого спорта вопросы физической и специальной двигательной подготовки гиревиков, сложного и многогранного процесса, требующего высококвалифицированного уровня работы педагога-тренера, изучены недостаточно. Данные проблемы требуют систематизации имеющихся сведений, обобщения передового опыта на основе современной научной концепции о спортивной деятельности и проведения экспериментальных исследований.

В этой связи целью исследования явилось изучение эффективности применения разработанной нами структуры тренировочных нагрузок по схеме В. М. Платонова 3+1 с большей интенсивностью в предсоревновательной подготовке гиревиков.

Материал и методика исследований. Для достижения поставленной цели предполагалось решить следующие задачи:

- изучить динамику физического развития, уровня физического здоровья, функционального состояния сердечно-сосудистой системы гиревиков за период учебно-тренировочного сбора (УТС), а также через один месяц для изучения кумулятивного эффекта (известно, что высокий уровень физического развития – одна из главных предпосылок, определяющих спортивное мастерство гиревиков);
- изучить влияние разработанной нами структуры тренировочных нагрузок в ударном микроцикле на показатели технической подготовленности гиревиков;
- выявить динамику выносливости и функционального состояния гиревиков в восстановительном периоде после однократной максимальной тренировочной нагрузки.

Для решения поставленных задач были применены следующие методы исследования: тестирование общей и специальной выносливости; педагогическое наблюдение; регистрация частоты сердечных сокращений (ЧСС); хронометрия тренировочных занятий; определение концентрации молочной кислоты в крови; регистрация показателей технической подготовленности (проводилась по результатам участия в соревновательных прикидках по разработанной нами методике [7]); оценка физического развития по общепринятым методикам, уровня физического здоровья – по методике Г. Л. Апанасенко [1].

Исследование деятельности сердечно-сосудистой системы проводилось по общепринятым методикам (показатели в покое и проба Летунова). При проведении пробы Летунова, включающей три работы (первая – 20 приседаний за 30 секунд, вторая – 15-секундный пробег в быстром темпе и третья – 2-минутный бег в умеренном темпе), учитывались тип реакции сердечно-сосудистой системы, характер восстановления и показатель качества реакции (ПКР) по Б. П. Кушелевскому [5].

Стабильность взаимодействия дыхательной и сердечно-сосудистой систем мы выразили через кислотно-щелочное состояние (Г. Л. Драндров, А. Б. Демаков [3]), которое равно ЧСС/ЧД (частота дыхания), и также изучили его в динамике.

Структура нагрузок была составлена с учетом планирования подготовки гиревиков высших разрядов к соревнованиям в условиях УТС по схеме 3+1 с большой интенсивностью (В. Н. Платонов [6]).

Статическая обработка материала проводилась по методу Л. С. Каминского [4] с применением информационных технологий.

Результаты исследований и их обсуждение. Проведенный анализ результатов исследования, приведенных в табл. 1, свидетельствует о том, что за период УТС все показатели физического развития имели тенденцию к повышению, но разница была не достоверна, за исключением окружности грудной клетки, кистевой и становой динамометрии.

Уровень физического здоровья гиревиков, оцененный в баллах, представлен в табл. 2. Данные результаты показывают, что наименьший уровень здоровья у гиревиков наблюдался в конце УТС, когда резко увеличилось количество спортсменов с показателем ниже среднего, а число испытуемых с уровнем здоровья выше среднего уменьшилось. Мы расценили этот факт как признак перетренированности. Через месяц, по окончании УТС, уменьшилось количество спортсменов с низким и ниже среднего уровнем, увеличилось со средним и выше среднего показателями. Это говорит о том, что кумулятивный эффект проявился через месяц.

Таблица 1

**Динамика показателей физического развития гиревиков
за период учебно-тренировочного сбора, М ± δ**

Показатели физического развития	В начале УТС	В конце УТС	Р
Окружность грудной клетки, см			
<i>на вдохе</i>	98 ± 1,8	110 ± 1,5	< 0,01
<i>на выдохе</i>	92 ± 1,9	99 ± 1,4	< 0,01
<i>во время паузы</i>	93 ± 1,5	99 ± 1,6	< 0,01
Жизненная емкость легких, мл	1820 ± 171,4	1970 ± 169,8	> 0,01
Динамометрия, кг			
<i>правой кисти</i>	44 ± 1,3	58 ± 2,0	< 0,01
<i>левой кисти</i>	41 ± 1,5	55 ± 1,5	< 0,01
<i>становая</i>	136 ± 7,1	152 ± 6,0	< 0,01
Окружность, см			
<i>правого плеча</i>	33 ± 0,7	34 ± 0,7	> 0,01
<i>правого бедра</i>	59 ± 1,0	62 ± 1,1	> 0,01
<i>правой голени</i>	36 ± 0,6	38 ± 0,5	> 0,01

Таблица 2

**Динамика показателей уровня физического здоровья гиревиков
за период учебно-тренировочного сбора, М ± δ**

Исследуемая группа	Уровень здоровья в баллах, М ± δ	Функциональные классы				
		низкий (4 балла)	ниже среднего (5–9 баллов)	средний (10–13 баллов)	выше среднего (14–15 баллов)	высокий (17–21 баллов)
В начале сборов	10,7 ± 0,95	21,5	21,5	45,7	21,4	-
В конце сборов	9,3 ± 0,64	14,7	78,5	-	7,1	-
Через месяц	11,8 ± 1,19	7,6	21,4	35,7	35,7	-

Аналогичные результаты получены и в пробах сердечно-сосудистой системы, и в показателях, связанных с проявлением скоростно-силовых способностей.

В ходе исследований два человека указали на частые ангины, у троих была гиперплазирована до 1 степени щитовидная железа, функция ее не была нарушена. Четыре человека имели различные нарушения осанки во фронтальной плоскости. Границы сердца у всех в норме. У шестерых спортсменов прослушивался систолический шум на верхушке сердца, который сохранился при дозированной нагрузке и был расценен как один из признаков спортивного сердца (А. Г. Дембо [2]).

Показатели деятельности сердечно-сосудистой системы у испытуемых в покое представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Динамика показателей деятельности сердечно-сосудистой системы
у гиревиков в покое за период учебно-тренировочного сбора, М ± δ**

Показатели деятельности сердечно-сосудистой системы	В начале УТС	В конце УТС	Р
Частота сердечных сокращений	62 ± 3,3	64 ± 2,8	> 0,01
Систолическое артериальное давление	119 ± 3,1	123 ± 3,3	> 0,01
Диастолическое артериальное давление	73 ± 1,6	75 ± 2,1	> 0,01
Пульсовое давление	50 ± 2,8	48 ± 2,3	> 0,01

При проведении пробы Летунова нормотонический тип реакции нагрузки имели в начале сбора 61,7; 86,3; 76,8 % гиревиков, в конце – соответственно 69,2; 86,4; 69,4 %. Обращает на себя внимание факт лучшей реакции спортсменов на скоростную нагрузку.

Данные о типах реакции сердечно-сосудистой системы на нагрузку представлены в табл. 4, из которой следует, что не только изменилась структура типов реакций, но и увеличилось число не восстановившихся спортсменов при нормотоническом типе в конце сборов.

Таблица 4

Динамика типов реакций сердечно-сосудистой системы у гиревиков за период учебно-тренировочного сбора при пробе Летунова

Тип реакций и характер восстановления	В начале УТС, %			В конце УТС, %		
	I работа	II работа	III работа	I работа	II работа	III работа
Нормотонический <i>полное восстановление</i>	53,7	76,2	69,3	23,1	30,8	61,5
<i>нет восстановления</i>	7,7	7,7	7,7	46,1	61,5	7,7
Гипертонический <i>полное восстановление</i>	7,7	15,5	7,7	15,5	7,7	15,3
<i>нет восстановления</i>	30,7	-	15,5	7,7	-	15,3
Ступенчатый <i>полное восстановление</i>	-	-	-	-	-	-
<i>нет восстановления</i>	-	-	-	7,7	-	-

Показатель качества реакций был хорошим при нормотоническом типе и полном восстановлении лишь у 71,5; 70 и 66,7 % гиревиков в начале и соответственно у 66,6; 50,1 и 75,2 % – в конце сбора. Остальные спортсмены имели плохое качество реакции на нагрузку. При анализе индивидуальных проб выяснилось, что лишь у четырех спортсменов (30,4 %) улучшилась деятельность сердечно-сосудистой системы к концу лагерного сбора, у троих показатели не изменились и у четверых – ухудшились. При исследовании спортсменов через месяц после сбора у 75 % отмечалось улучшение показателей (нормотонический тип, полное восстановление и хорошее качество реакции) и у 25 % не было существенных изменений, так как фиксировался гипертонический тип реакции с низким качеством и отсутствием восстановления.

Очевидно, тренировочная нагрузка во время УТС несколько превышала оптимальный уровень (это подтверждают и показатели в покое). В целом же УТС дали положительный кумулятивный эффект в деятельности сердечно-сосудистой системы.

При решении поставленных нами второй и третьей задач установлено, что количество подъемов гирь перед началом сбора составило $80,1 \pm 5,3$ единиц при средней оценке техники их выполнения на $4,16 \pm 0,2$ балла. За экспериментальный период количество подъемов увеличилось статически значимо – на 14,6 единиц (15,4 %). Величина оценки техники подъемов изменилась несущественно – на $4,59 \pm 0,3$ балла.

С увеличением количества подъемов гирь после сбора мы наблюдали уменьшение пульсовой суммы восстановления, что свидетельствует о повышении функционального состояния гиревиков.

При исследовании динамики общей выносливости установлено, что ее уровень у испытуемых был достаточно высок ($95,1 \pm 1,3$ условных единиц). После сбора произошел прирост на 6,7 условных единиц. Однако величина сдвига не достигла границы статической достоверности.

Концентрация молочной кислоты в крови, отражая степень напряженности гликолиза, позволяет судить об эффективности адаптационных перестроек в организме. Тенденция к снижению лактата, несмотря на возросшее количество подъемов, свидетельствует о повышении экономизации обменных процессов за счет более интенсивного использования аэробного энергообеспечения, что наиболее целесообразно для организма.

Резюме. За время пребывания гиревиков на учебно-тренировочном сборе произошли не только значительные увеличение количества подъемов гирь, повышение специальной выносливости и улучшение техники выполнения гиревых упражнений, но и значительные сдвиги в функциональном состоянии испытуемых. Функция сердечно-сосудистой системы менялась в зависимости от интенсивности и объема тренировочных нагрузок, проявилось снижение пульсовой суммы восстановления, а также лактата. Полученные результаты подтверждают положительное влияние разработанной нами структуры тренировочных нагрузок в ударном микроцикле на результативность соревновательной деятельности гиревиков и служат критерием адекватности индивидуальных нагрузок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апанасенко, Г. Л. Диагностика индивидуального здоровья / Г. Л. Апанасенко, Р. Г. Науменко // Теория и практика физической культуры. – 1988. – № 4. – С. 29–31.
2. Дембо, А. Г. Врачебный контроль в спорте / А. Г. Дембо. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.
3. Драндров, Г. Л. Функциональная система поддержания кислотно-основного состояния организма животных и человека при алкалозах / Г. Л. Драндров, А. Б. Демаков и др. // Сборник Чуваш. гос. ун-та им. И. Н. Ульянова, 1995. – № 2. – С. 1–20.
4. Каминский, Л. С. Статистическая обработка лабораторных и клинических данных / Л. С. Каминский. – Изд. 2-е. – Л. : Медицина, 1964. – 252 с.
5. Кушелевский, Б. П. К оценке качества реакции пульса и кровяного давления на физическую нагрузку / Б. П. Кушелевский // Труды XII всесоюзного съезда терапии. – М. ; Л., 1940. – С. 88–91.
6. Платонов, В. Н. Современная спортивная тренировка / В. Н. Платонов. – Киев : Здоровье, 1980. – 336 с.
7. Симень, В. П. Гиревой спорт : учеб. пособие / В. П. Симень. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 243 с.

УДК: 376.016:614.8

**СИТУАЦИОННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

**SITUATIONAL MODELLING AT THE LIFE SAFETY LESSONS
AT PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL**

И. В. Ситка

I. V. Sitka

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

Аннотация. В статье изложен процесс подготовки будущих учителей к действиям в чрезвычайных ситуациях на основе ситуационного моделирования и использования средств информационных технологий.

Abstract. The process of preparation of the future teachers to actions in emergency situations on the basis of situational modelling and use of means of information technology, are described in the article.

Ключевые слова: *безопасность жизнедеятельности, чрезвычайная ситуация, ситуационное моделирование.*

Keywords: *life safety, an emergency situation, situational modelling.*

Актуальность исследуемой проблемы. В соответствии с Федеральным Законом от 21 декабря 1994 года № 68-ФЗ «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» определение порядка подготовки населения в области защиты от чрезвычайных ситуаций отнесено к компетенции Правительства Российской Федерации. Реализуя полномочия, предоставленные ему законом, Правительство РФ постановлением от 4 сентября 2003 года № 547 утвердило Положение о подготовке населения в области защиты от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера. Положение определяет группы населения, проходящие обязательную подготовку в области защиты от чрезвычайных ситуаций (ЧС) природного и техногенного характера, а также основные задачи и формы обучения населения действиям в чрезвычайных ситуациях. К числу таких групп относятся и лица, обучающиеся в общеобразовательных учреждениях и учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования.

Для студентов педагогических специальностей обязательной является дисциплина «Безопасность жизнедеятельности», в которой в соответствии с ГОС ВПО основное внимание уделяется формированию готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях. «Чрезвычайная ситуация (ЧС) – обстановка на определенной территории или акватории, сложившаяся в результате опасного природного явления, аварии, катастрофы, ши-

роко распространенного заболевания людей, сельскохозяйственных животных или растений, а также в результате применения современных средств поражения, которые могут привести или привели к нарушению нормальных условий жизни и деятельности людей, к ущербу их здоровью и человеческим жертвам, ущербу имуществу населения, народному хозяйству и окружающей природной среде, значительным материальным потерям и нарушению условий жизнедеятельности людей» [1]. Под безопасностью жизнедеятельности понимается состояние защищенности материального мира и человеческого общества от негативных воздействий (рисков) различного характера [2]. Понятие «риск» носит конкретно-исторический характер и тесно связано с категорией «безопасность». Знания правильного поведения в чрезвычайной ситуации и собственный опыт оберегают нас от многих губительных поступков. Получив знания, прежде всего на занятиях по безопасности жизнедеятельности, человек избегает опасности – управляет риском.

Целью нашего исследования является формирование у будущих учителей готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях. При этом мы поставили перед собой решение следующих задач: приобретение студентами теоретических и практических знаний в области безопасности жизнедеятельности; формирование у студентов умений и навыков действий в ЧС; формирование психологической установки у будущих учителей на обеспечение безопасности школьников в ЧС.

Материал и методика исследований. С целью проверки эффективности разработанных теоретических положений нами был проведен педагогический эксперимент. Эксперимент проводился в соответствии с методологическими указаниями по проведению педагогического эксперимента. Расчет и доказательство выводов по эксперименту проводили, используя критерии математической статистики и современные методы обработки результатов педагогических исследований. *Цель эксперимента* заключалась в проверке эффективности разработанной модели процесса подготовки будущих учителей к действиям в чрезвычайных ситуациях. *Гипотеза эксперимента* согласована с гипотезой исследования. Уровень готовности оценивался в соответствии с критериями готовности к поведению в чрезвычайных ситуациях будущих учителей.

Результаты исследований и их обсуждение. Специфика педагогической деятельности в условиях чрезвычайной ситуации заключается в том, что педагог должен уметь действовать не только для собственной безопасности, но и для обеспечения безопасности учащихся. Кроме того, необходимо отметить, что воспроизведение чрезвычайных ситуаций в рамках учебно-воспитательного процесса невозможно, возможно лишь *имитировать чрезвычайные ситуации*, например, на основе ситуационного моделирования.

Современная концепция ситуационного моделирования основана на понятии математического моделирования и формализации, однако в пору становления понятия ситуационного моделирования его связывали с возможностью представить сложные процессы в категориях естественного человеческого языка, языка ситуаций. В рамках данного исследования под *ситуационным моделированием* будем понимать системно-аналитическую деятельность, направленную на воспроизведение модели ситуаций, например, чрезвычайных ситуаций. Ситуационное моделирование широко применяют для исследования экономических и социальных процессов, в теории принятия решения и управления. Однако в педагогической теории и практике ситуационное моделирование применения пока не нашло.

Главной целью обучения безопасности жизнедеятельности является подготовка человека к успешным действиям в обеспечении безопасности личности, общества, государства. *Готовность к действиям в чрезвычайной ситуации* включает:

- знание экстремальных ситуаций, с которыми можно столкнуться, их особенностей и трудностей;
- знание и умение выполнять обычные, например, профессиональные действия, не ухудшая их качество под влиянием своих психических состояний и необычных обстоятельств экстремальных ситуаций;
- умение выполнять особые действия, адекватные специфике конкретных экстремальных ситуаций;
- обладание специально развитыми качествами, повышающими специальную способность к успешным действиям в специфичных, наиболее вероятных в жизни и деятельности экстремальных ситуациях;
- обладание повышенной экстремальной устойчивостью, чтобы безопасно выходить из экстремальных испытаний без негативных последствий для дела, жизни и здоровья;
- способность настойчиво, невзирая на трудности, реализовать свои намерения, преобразуя обстоятельства экстремальной ситуации и гибко управляя своим поведением.

При построении модели процесса подготовки будущих учителей к действиям в чрезвычайных ситуациях на основе ситуационного моделирования мы исходили из того, что выбор и применение моделей обуславливаются базовой теоретической или практической концепцией, а также теми конкретными задачами, которые ставятся исследователем или практиком, и опирались на следующие положения:

- в рамках учебного процесса невозможно создать реальные условия чрезвычайных ситуаций, их можно только имитировать с помощью различных средств обучения;
- процесс обучения студентов к действиям в чрезвычайных ситуациях происходит на основе теоретического материала, но направлен на формирование деятельностной основы поведения в чрезвычайных ситуациях;
- при организации учебно-воспитательного процесса в вузе необходимо учитывать личностные особенности студентов, в том числе особенности поведения человека в нестандартных ситуациях;
- в процессе формирования готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях необходимо учитывать особенности восприятия информации людьми различного психосложения (визуалами, аудиалами или кинестетиками), а также отличающихся развитием различных полушарий мозга (левополушарные, где локализованы процессы логического, вербального мышления и правополушарные, где в основном сосредоточены эмоциональные процессы).

В модели процесса подготовки будущих учителей к действиям в чрезвычайных ситуациях нами были выделены цель, задачи, принципы, содержание, организационно-методические формы и педагогические условия (рис. 1).



Рис. 1. Модель процесса формирования у будущих учителей готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях на основе ситуационного моделирования

Принципы были нами отобраны из основных принципов профессионального образования: триединство педагогической задачи; целостность и междисциплинарность педагогической задачи; последовательность перехода от учебной деятельности к учебно-профессиональной; единство общей и специальной подготовки. Содержание тем соответствует ГОС ВПО по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» для педагогических специальностей (и бакалавриата). В процессе формирования готовности будущих учителей к действиям в чрезвычайных ситуациях осуществляется подготовка по трем направлениям: *теоретическое, практическое и психологическое*. Функция теоретического компонента – освоение студентами теории безопасности жизнедеятельности. Функция практического компонента – усвоение действий в чрезвычайных ситуациях, направленных на формирование умений организации безопасного поведения школьников. Функция психологического компонента – формирование психологической готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях.

Организационно-методические формы включают следующие компоненты: учебные занятия в форме лекций, лабораторных и практических занятий, самостоятельная работа, отработка приобретенных знаний и навыков в условиях педагогической практики, а также на экскурсиях, в походах, поездках за город и пр. Для аудиторных занятий преподаватель отбирает теоретический материал и сообщает его на лекционных занятиях, в том числе на основе использования ситуационного моделирования с помощью видеороликов. Этот

учебный материал закрепляют на семинарских и практических занятиях, в форме ситуационного моделирования на основе решения ситуационных задач, в том числе, «в условиях с помехами», а также организации самостоятельной работы студентов. Мониторинг реализуется на основе устного и тестового опросов, анализа деятельности студентов на занятиях. Психологическая готовность к действиям в чрезвычайных ситуациях осуществляется в процессе выполнения на занятиях психологических тренингов по подгруппам.

Модель подготовки будущих учителей к действиям в чрезвычайных ситуациях может быть реализована только при соблюдении педагогических условий, под которыми мы понимали совокупность требований, необходимых и достаточных для реализации модели обучения. Для эффективной реализации разработанной модели необходимо выполнение следующих условий:

- организационно-методической основой занятий должно служить ситуационное моделирование чрезвычайных ситуаций на основе использования мультимедийных технологий и решения ситуационных задач;
- процентное соотношение эвристических методов обучения должно преобладать над объяснительно-иллюстративными и репродуктивными;
- обучение будущих учителей построено в соответствии с личностно ориентированной концепцией обучения, учитывающей такие индивидуальные психологические качества студентов, как ориентировка в обстановке, стрессоустойчивость, саморегуляция, организаторские способности и др.

Дидактическое назначение ситуационного моделирования – погружение в обстановку чрезвычайной ситуации, повышение познавательной активности студентов, повышение эмоционального фона занятия. Приближение внутренних, психологических условий (психологической активности, психологических трудностей, психических состояний, переживаний, умственного и эмоционально-волевого напряжения, страха, тревожности и др.) к тем, которые возможны у человека, находящегося в реальной экстремальной ситуации, достигается насыщением занятий трудными профессиональными задачами, ограничением времени, сложностями понимания и оценки обстановки, элементами риска, опасности, внезапности, необычности, быстрого изменения ситуации, интенсивным наращиванием трудностей, решением ситуационных задач в специальных лабораториях и др.

В 2008 г. нами был проведен констатирующий этап эксперимента, а именно, анализ состояния готовности будущих учителей к действиям в чрезвычайных ситуациях. Было выявлено, что обучение, проводимое с преобладанием подачи теоретических знаний, не способствуют появлению практических навыков поведения в чрезвычайных ситуациях.

В 2009/10 учебном году мы проводили занятия по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» со студентами специальности «Математика, информатика» с применением разработанного комплекса средств обучения: на практических занятиях решали ситуационные задачи, использовали CD с видео- и анимационными роликами, были выполнены все вышеназванные педагогические условия. Студенты этой группы были отнесены к экспериментальной (ЭГ). Контрольную группу (КГ) составили студенты этой же специальности, у которых занятия проводили традиционным образом. Первичные знания в области безопасности жизнедеятельности в ЭГ были значительно ниже, среднее значение количества верных ответов в ней почти в два раза хуже, чем в КГ (рис. 2).

После окончания эксперимента мы проверили в КГ и ЭГ некоторые критерии готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях. «Теоретические знания в области БЖД» проверяли на основе тестового опроса, второй критерий «Умение действовать в чрезвычайных ситуациях» проверяли на основе тестового опроса, третий критерий «Умение действовать в чрезвычайных ситуациях» проверяли на основе тестового опроса, четвертый критерий «Умение действовать в чрезвычайных ситуациях» проверяли на основе тестового опроса.

чайных ситуациях» проверяли в процессе решения ситуационных задач «в условиях с помехами» (рис. 3). Критерий «Психологическая готовность» такие параметры, как ориентировка в обстановке, стрессоустойчивость, саморегуляция, организаторские способности. Стрессоустойчивость мы проверяли по тесту «Самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона». Уровень саморегуляции мы выявляли по тесту «Выявление стиля саморегуляции деятельности». Организаторские способности мы проверяли с помощью теста «Проверьте, какой Вы руководитель». Для расчета результатов эксперимента мы применили критерий Стьюдента (t-критерий) и Вилкоксона-Манна-Уитни.

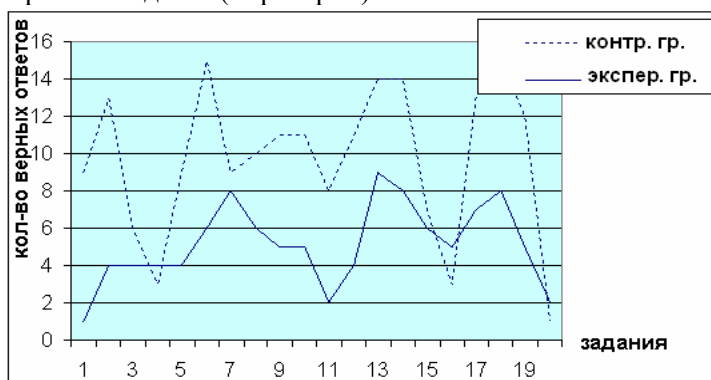


Рис. 2. Результаты первичного опроса в контрольной и экспериментальной группах

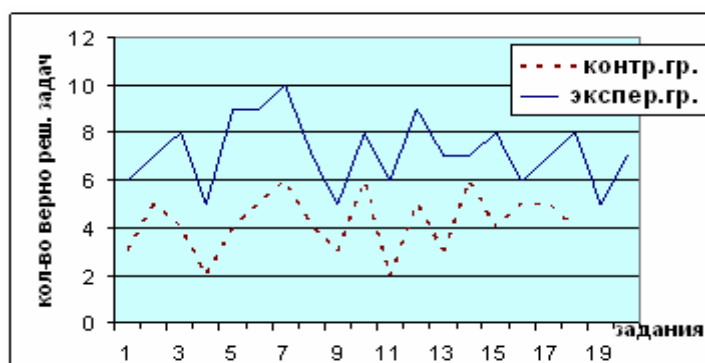


Рис. 3. Результаты решения ситуационных задач в условиях с помехами

В результате оценки по критериям готовности будущих учителей к действиям в чрезвычайных ситуациях можно утверждать, что в экспериментальной группе достигнуты более высокие результаты. Следовательно, было доказано, что применение ситуационного моделирования для формирования готовности будущих учителей к действиям в чрезвычайных ситуациях повышает их уровень готовности.

Резюме. Разработанная методика способствует повышению компетентности студентов педагогических специальностей в области готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Оперативное управление мероприятиями РСЧС* : сборник лекций для руководящего состава МЧС России. Кн. 1. – Изд. 2 / под общ. ред. В. Ф. Мищенко. – М. : ООО «ИПП КУНА», 2004. – 500 с.
2. *Оперативное управление мероприятиями РСЧС* : сборник лекций для руководящего состава МЧС России. Кн. 1. – Изд. 2 / под общ. ред. В. Ф. Мищенко. – М. : ООО «ИПП КУНА», 2006. – 441 с.

УДК: 342.525(470.344):323.396

РЕГИОНАЛЬНАЯ ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЭЛИТА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

REGIONAL POLITICAL ELITE IN MODERN RUSSIA

А. А. Тухлина

A. A. Tukhlina

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

Аннотация. Данная статья посвящена проблемам развития политической элиты в России. Элита принимает важнейшие политические решения, обладает реальной властью, имеет наивысший объем ресурсов влияния.

Abstract. The article deals with the problem of political elite development in Russia.

Ключевые слова: *региональная политическая элита, политическая ориентация, принципы рекрутирования.*

Keywords: *regional political elite, political orientation, principles of recruiting.*

Актуальность исследуемой проблемы. Трансформационные процессы, происходившие в российском обществе, сформировали новую политическую и социально-экономическую реальность. При этом политическая элита играет важную роль в этих процессах, что характерно для всех стран, так как именно от власти и ее носителей зависит ситуация в конкретной стране и в конкретном регионе. Без анализа российской политической элиты невозможно выявить причины и последствия существующих в стране проблем и варианты их решения.

Материал и методика исследований. Нами были проанализированы такие виды письменных опубликованных источников, как законодательные акты, документы политических партий и движений, выступления представителей политической элиты, публицистика (газетные публикации, предвыборные листовки), материалы общероссийской и краевой статистики, биографические справочники. Социальный портрет властной элиты регионов эмпирически выявлен на основе анализа биографических сведений членов элит, вторичного анализа глубинных интервью и экспертных опросов.

Результаты исследований и их обсуждение. Элита – организованная группа меньшинства, контролирующая цель и результаты политического процесса [4, 380].

Региональная политическая элита определяется нами как социальная группа, которая достигла наивысшего политического статуса и оказывает определяющее воздействие на процессы принятия стратегических политических решений в регионе. Элита обеспечивает согласование интересов субъектов политического процесса на уровне региона, а также интересов федеральной и региональной элит, высокостатусных групп различных регионов между собой. Элита реализует стратегические решения и контролирует их исполнение, влияет на ценностные ориентации регионального сообщества.

В современных российских условиях элита имеет наибольшее воздействие на цели, формы и направленность регионального политического процесса в сравнении с негосударственными субъектами политики: партиями, общественными движениями, профсоюзами и т. д.

Региональный уровень строения и активности элиты понимается в качестве субнационального политического пространства, которое самоорганизуется на протяжении длительного времени вследствие устойчивых отношений между субъектами политики. Регион далеко не всегда совпадает с границами субъекта Российской Федерации, поскольку формируется исторически и его наличие устанавливается по политической культуре территориального сообщества. Региональный уровень элиты не изолирован от общегосударственного, межрегионального (в масштабе 7 федеральных округов) и локального (уровня муниципальных образований). Между уровнями элиты сложилась система взаимодействия «по вертикали», действующая вследствие обмена политическими ресурсами [1].

Выявлено коренное различие советской и постсоветской моделей межполитических отношений элит «по вертикали». В позднесоветский период существовала централизованная партийно-советская элита, допускавшая баланс интересов центра и регионов в разделе экономических ресурсов. Данную систему можно определить как номенклатурную по типу рекрутирования и идеологизированную. Напротив, постсоветская модель взаимодействия элит – следствие приватизации собственности и создания институтов власти «снизу». Переход от советского декларированного федерализма к весьма децентрализованной и асимметричной федерации юридически закрепил диверсификацию элит. Межполитические отношения стали прагматичными, деидеологизированными. Роль регионального уровня в общероссийской системе элит определяется комплексом факторов. Региональные элиты получили благодаря приватизации и децентрализации 1990-х гг. самостоятельные ресурсы влияния. Элиты стали формировать вертикально-организованные «команды», автономные от федеральной элиты. Исходной институциональной формой элитогенеза стали традиционные для России патрон-клиентарные отношения. Региональные элиты формулировали свои групповые интересы, используя местную идентичность для легитимации власти. Постсоветская модель федерализма дала возможность резко повысить статус региональных элит. Влияние элит и их практики политической активности обрело институциональные и узаконенные формы [2, 200].

Значение региональных политических элит в современной политической системе двойственно. С одной стороны, элиты регионов являются проводниками общероссийской политики в своих субъектах федерации, будучи компонентом всей системы элит России. С другой же стороны, региональные элиты отстаивают собственные интересы и «вотчины» влияния. Отношения между федеральными, региональными и локальными группировками элиты характеризуются в постсоветский период наличием потенциала конфликтности, что стимулируется неустойчивостью официальных институтов власти и неопределенностью целей политического развития. В таких условиях приоритетными в активности элит становятся мотивы сохранения власти и краткосрочные прагматичные ориентации.

Значение региональных элит в политическом процессе России обусловлено также слабостью и неорганизованностью иных субъектов политики. Баланс интересов элит и массовых «низовых» субъектов сильно нарушен. Основная масса населения регионов, социально и политически пассивная, не создала устойчивые структуры гражданского общества. Слабы конвенциональные формы политического участия в действиях партий, гражданских ассоциаций, профсоюзов и других негосударственных структур. В итоге региональные элиты и их клиентелы («окружение») становятся преобладающими каналами выражения политических интересов.

Особенность построения регионального уровня элиты в постсоветской России – это высокая неустойчивость и сегментированность. В период 1991–2004 гг. в масштабах России целесообразно применять термин «региональные политические элиты» во множественном числе. В регионах сформировались элиты, своеобразные по ресурсам влияния, институциональному оформлению власти, политическим ориентациям, методам деятельности. Вертикальная интеграция и консолидация элитных группировок вследствие институциональных реформ 1999–2004 гг. практически завершена. В настоящее время наблюдается превращение федеральной элиты в доминирующего актора регионального политического процесса. При изменении состава элит идет переход от многостороннего конфликта между ними к консенсусу и сотрудничеству. С 1999 г. были значительно ограничены и политические ресурсы региональных элит. Вместе с тем тенденция консолидации элит носит незавершенный характер и проявляется в основном во внешней согласованности. Структура региональных политических элит включает в себя совокупность сегментарных группировок – субъектов влияния, своеобразных по своим функциям. Правящая (административно-политическая, властная) элита состоит из главы исполнительной власти и его клиенты, служащих органов исполнительной власти, членов законодательных собраний регионов, руководителей представительств федеральных структур в регионах. Бизнес-элита включает в себя крупных предпринимателей, занимающих ключевые позиции во владении и распоряжении собственностью, контролирующими важнейшие ресурсы региональной экономики. Партийная элита состоит из лидеров и членов руководящих органов политических партий, которые на протяжении длительного времени (не менее 4–6 лет) сохраняют влияние в регионе. К «партийному» сегменту допустимо отнести также лидеров и активистов политических движений, общественных организаций, предвыборных блоков. Далее можно выделить руководителей популярных средств массовой информации. Особый сегмент элиты – лидеры организованных преступных группировок, стремящиеся конвертировать экономическое влияние в институциональную власть [3].

Региональные политические элиты России сегментированы не только по социальному составу и ресурсам влияния, но и по политическим ориентациям, по обладанию властью. Базовое значение в постсоветской России имеет идейный раскол элит на либеральные, коммунистические и национал-консервативные. Вторая и третья из указанных группировок обычно составляют контрэлиты, а первая – правящую. Широко распространены идеологизированные прагматические ориентации. Принадлежность властных группировок и глав регионов к политическим направлениям крайне изменчива, определяется краткосрочными мотивами выгоды. Формирование, строение и ресурсы влияния элит неразрывно взаимосвязаны в причинно-следственной логике. На стадии зарождения региональных политических элит в начале 1990-х гг. они обеспечили свой контроль над экономическими ресурсами, причем воспроизводился традиционный для России и стран Востока феномен двуединой «власти собственности». Закрепление прав владения и распоряжения приватизированным имуществом способствовало обособлению региональных элит от общероссийской. Позже региональные элиты достигли внутригрупповой консолидации, выработали нормы неформального взаимодействия («торга») между субъектами политики. К концу 1990-х гг. в субъектах Российской Федерации сложились устойчивые правящие элиты, воспринимавшие себя как равноправные с «центром» игроки на политической сцене. Ключевыми ресурсами их формирования были: присвоение явочным порядком экономических благ, договорной и асимметричный типы отношений с федеральной элитой, контроль над назначением и деятельностью федеральных госслужащих в регионе.

В большинстве регионов преобладает номенклатурный принцип рекрутирования, соответствующий гильдейской системе. Преобладают традиционалистские механизмы рекрутирования: кровное родство, землячество, религиозная и этническая принадлежность, владение официальным (национальным) языком, имущественный статус, личная преданность группе и ее лидеру. Доминируют неофициальные каналы рекрутирования.

Динамический фактор зависимости рекрутирования от региональной социокультурной системы проявляется в типе регионального политического режима, в особенностях распределения власти и влияния между субъектами политики. Преобладающий номенклатурный тип рекрутирования означает отношения личной зависимости и преданности членов элиты своему лидеру. Сегментарные группы внутри элиты иерархически соподчинены на основе неформального обмена ресурсами влияния. Противоположный тип рекрутирования – конкурентный – внедряется прежде всего в регионах с высоким уровнем урбанизации и партисипаторным типом политической культуры. Он означает переход от принципа личной преданности к «лояльному профессионализму». Принцип рекрутирования слабо зависит от политических и партийных ориентаций.

Во властной элите регионов доля выходцев из номенклатуры КПСС более высока, чем среди сегментов федеральной властной элиты, партийных и предпринимательских элит. Региональные лидеры пополнялись в основном из среднего и низшего звеньев номенклатуры. Среди членов этой элиты гораздо более весомый слой выходцев из сельской местности, меньше лиц с гуманитарным высшим образованием и учеными степенями, чем в федеральной элите. Репутационные опросы подтверждают доминирование административной элиты внутри системы региональной политической элиты. Если в 1990-х гг. изучаемая социальная группа становилась постепенно все более замкнутой, то с конца 1990-х гг. отмечен рост разнородности и мобильности элиты. Увеличивается значение таких селекторов, как федеральные партии (прежде всего – партия «Единая Россия»), крупные предприниматели, выходцы из правоохранительных структур, руководители крупных городов.

Для того чтобы элита имела высокое влияние, она также должна обрести легитимность, т. е. получить политическое доверие и поддержку. Легитимация идет на двух уровнях: внутриэлитном (создание системы ритуалов и мифов для «внутреннего употребления») и внешнем (достигается поддержка и доверие со стороны масс).

Резюме. Подводя итог, можем сказать, что особенность построения регионального уровня элиты в постсоветской России – это высокая неустойчивость и сегментированность. В регионах сформировались элиты, своеобразные по ресурсам влияния, институциональному оформлению власти, политическим ориентациям, методам деятельности. Вертикальная интеграция и консолидация элитных группировок вследствие институциональных реформ 1999–2004 гг. практически завершена. В настоящее время наблюдается превращение федеральной элиты в доминирующего актора регионального политического процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аракелян, Э. А. Генезис и развитие этнополитических элит в современном российском обществе. Региональный аспект [Электронный ресурс] / Э. А. Аракелян. – Режим доступа: <http://aernest@yandex.ru>.
2. *Властные элиты и номенклатура*: аннотированная библиография российских изданий 1990–2000 гг. : сб. ст. / под ред. А. В. Дука. – СПб. : Социологическое общество им. М. М. Ковалевского, 2001. – 236 с.
3. Кравченко, Ю. В. Институциональная структура региональной политической элиты в современном российском обществе [Электронный ресурс] / Ю. В. Кравченко. – Режим доступа: <http://www.socio-research.ru>.
4. *Основы политической элитологии* : учеб. пос. для вузов / Г. К. Ашин и др. – М. : ПРИОР, 1999. – 450 с.

УДК 37.017.925

**РОЛЬ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В ПОДГОТОВКЕ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА
В СИСТЕМЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**THE ROLE OF ETHNOPEDAGOGY IN TRAINING COMPETENT SPECIALISTS
WITHIN THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL SYSTEM**

Ф. П. Харитонова

F. P. Kharitonova

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

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации экспериментальной работы по формированию этнопедагогической компетентности учителя. Анализируется процесс освоения будущими учителями этнопедагогики народов как базы профессиональной подготовки. Определено поликультурное пространство в процессе этнопедагогического образования в новых социокультурных ситуациях в ходе изучения курса «Этнопедагогика».

Abstract. The article deals with the problems of organizing experimental work aimed at the formation of teacher's ethnopedagogical competence. The process of acquiring ethnopedagogical skills is considered as a basis of professional training of future teachers. The value of multicultural environment in ethnopedagogical education in new socio-cultural situations within the context of the modern multicultural pedagogical educational system is determined.

Ключевые слова: *этнопедагогическая компетентность, поликультурное образовательное пространство.*

Keywords: *ethnopedagogical competence, multicultural educational environment.*

Актуальность исследуемой проблемы. Социокультурная ситуация, особенности и противоречия многонационального и поликультурного гражданского общества выдвигают перед системой образования новые требования к подготовке подрастающего поколения к жизни на основе учета многообразных проявлений этничности в жизнедеятельности человека.

Сегодня в контексте обновления содержания образования остро ощущается необходимость повышения качества подготовки специалистов в соответствии с социально-экономическими и глобальными интеграционными явлениями в мировом образовательном пространстве при условии сохранения отечественных традиций образования. С возрастанием напряженности в человеческих отношениях, в условиях всплеска непонимания, межнациональных конфликтов, которые распространились в нашем обществе, изучение процессов взаимодействия в полиэтничной образовательной среде и национального своеобразия воспитания, складывающегося веками, актуализирует важность современных проблем этнопедагогического образования в новых социокультурных условиях.

Современные тенденции формирования этнопедагогической компетентности учителя тесно связаны с необходимостью нового подхода к осознанию проблем его проектирования в изменяющихся социокультурных условиях. Возникает необходимость в новой

этнопедагогической парадигме, позволяющей обнаруживать особенности поликультурного образования, в определении основных направлений формирования концепции поликультурного педагогического образования в этнопедагогической среде, представляющей собой «совокупность всех условий жизни с учетом этнических особенностей места проживания, выражающихся в мировоззрении людей, их поведении, народных традициях, обрядах, обычаях, фольклоре, праздниках, быте и т. д.» [6, 20].

В российской системе образования возрастает потребность в педагоге, способном компетентно, творчески осмысливать и применять в практической деятельности достижения этнопедагогике.

Поликультурное пространство в процессе этнопедагогического образования в новых социокультурных условиях достигается изучением педагогики народов России и других стран, в основе которого лежит знание и понимание традиционных культур воспитания разных народов.

Важность освоения этнопедагогике народов, разработки этнопедагогической компетентности учителя в системе поликультурного педагогического образования подчеркивала научная общественность страны. Проведены Международная научно-практическая конференция «Пансофия этнопедагогике» (г. Чебоксары, 2007), Всероссийская научно-практическая конференция «Этнопедагогика: теория и практика» (г. Горно-Алтайск, 2007), Всероссийские этнопедагогические Волковские чтения «Педагогика любви», (гг. Горно-Алтайск, 2008, Тыва, 2009, Якутск, 2010) и др.

Основу этнопедагогике народов России составляют общечеловеческие этнокультурные ценности, главная из которых – любовь. «Педагогика любви – это область, в которой исследуются закономерности взаимовлияния педагогической любви на духовное развитие, сотворчество и саморазвитие как учителей, так и учащихся в процессе обучения и воспитания» [1, 480]. Применительно к области нашего исследования для определения значения этнопедагогике, основанной на примере и любви, в поликультурном образовательном пространстве за основу возьмем представление о любви как о чувстве, которое является побудительной силой духовно-нравственного развития личности, достижения взаимопонимания и единения человека с людьми других национальностей, способствующей эффективному взаимодействию в системе межнациональных отношений.

Взаимопонимание с людьми других национальностей, расположенность к другим людям, доброжелательные отношения к окружающим, познание и нравственность, чуткость, вежливое обращение к окружающим, владение богатством культурного наследия народов России, мира становятся великими воспитательными средствами и качествами при формировании этнопедагогической компетентности учителя. В поликультурном образовательном пространстве они способствуют конструктивному созидательному разрешению возникающих разногласий, направляют на личностный духовный рост участников межнационального диалога.

Целью данного исследования является формирование этнопедагогической компетентности будущих учителей в системе поликультурного педагогического образования в процессе изучения спецкурса «Этнопедагогика».

Материал и методика исследований. Нами был проведен анализ литературы по этнопедагогике, использованы опросные (анкетирование, беседа) и продуктивные (результаты деятельности будущих учителей – этнопедагогические проекты, сочинения, курсовые работы) методы исследований.

Результаты исследований и их обсуждение. Поликультурное пространство в процессе этнопедагогического образования в новых социокультурных условиях достигается изучением педагогики народов России в курсе «Этнопедагогика».

В содержание данной дисциплины входят:

- 1) основные этнопедагогические понятия народа (уход, воспитание, самовоспитание, перевоспитание, наставление, обучение, приучение);
- 2) функции народного воспитания (подготовка к труду, формирование морально-волевых черт характера, развитие ума, забота о здоровье, привитие любви к прекрасному);
- 3) факторы воспитания (природа, игра, слово, общение, традиция, дело, быт, искусство, религия, пример-идеал) [3, 38].

В процессе преподавания курса «Этнопедагогика», внедрения перспективных образовательных технологий нами разработана модульная форма обучения, которая дает возможность соединить учебные дисциплины «Введение в этнопедагогическую», «Этнодидактика», «Воспитание личности в этнопедагогическом процессе», «Народная педагогика», «Этническая педагогика», «Этнопедагогика семьи» и др. При такой форме обучения происходит формирование программы интегрированного обучения. Совокупность нескольких предлагаемых к обучению модулей позволяет раскрыть содержание всей учебной дисциплины «Этнопедагогика».

Основными задачами образовательной программы по дисциплине «Этнопедагогика» являются:

- приобретение специальных этнопедагогических знаний;
- ознакомление с многообразием и составом этнической культуры, прогрессивными воспитательными традициями;
- развитие у обучаемых понятия единства этнической и общечеловеческой педагогической культуры.

На изучение учебного курса «Этнопедагогика» отводится 70 часов: из них 36 – на аудиторные занятия (16 лекционных, 20 практических занятий), 34 – на самостоятельную работу студентов.

Экспериментальная программа может быть использована в двух вариантах:

- 1) программа-минимум – при подготовке будущих учителей к профессиональной деятельности;
- 2) программа-максимум – на занятиях творческих лабораторий учителей, методических объединений, кафедр той или иной групп предметов, а также на занятиях-семинарах классных руководителей.

Модульное обучение способствует активизации самостоятельной учебной и практической деятельности студентов. Для управления самостоятельной работой будущих учителей по освоению курса «Этнопедагогика» и для использования программы в качестве методического материала при обучении нами составлено учебно-методическое пособие «Организация самостоятельной работы студентов по курсу “Этнопедагогика”». При организации и стимулировании самостоятельной работы студентов по данному курсу (в контексте современной системы поликультурного педагогического образования) мы придерживались следующей формулировки самостоятельной работы как планируемой работы студентов, выполняемой по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия [5, 120]:

– подготовка к лекционным, практическим занятиям и выполнение соответствующих заданий;

– работа над отдельными темами учебной дисциплины в соответствии с учебно-тематическим планом программы.

Разделы и темы модулей курса «Этнопедагогика» содержат следующую структуру: объем знаний, содержание образования, отраженное в теме; требования к этнопедагогической компетентности учителя; система заданий для самостоятельной работы студентов (задания для самостоятельной внеаудиторной работы, задания для углубленного изучения по свободному выбору: индивидуальные, групповые и др.). В конце каждого модуля даны темы проектов и рефератов. Содержание дисциплины «Этнопедагогика» включает изучение следующих дисциплин: «История и теория этнопедагогики», «Общая и аналитическая этнопедагогика», «Сравнительная этнопедагогика», «Методология этнопедагогики», «Методы работы этнопедагога в различных институтах воспитания и социализации», «Организация этнопедагогической деятельности в процессе интеграции традиционных (народных, национальных, этнических) культур с современными воспитательными системами, создающими воспитательную среду (этнопедагогическое пространство)», «Этническая педагогика», «Народная педагогика», «Этнопедагогическая культура», «Основы народной педагогической культуры», «Этнопедагогика семейного воспитания», «Этнопедагогика народных игр и праздников», «Этнопедагогическая система воспитания личности», «Национальная культура и формирование национального самосознания», «Культура народов-соседей в интересах гармонизации межнациональных отношений в многонациональном государстве», «Народные традиции», «Этнопедагогическая среда» и др.

Курс «Этнопедагогика» состоит из трех модулей: введения в этнопедагогическую этнодидактику, воспитания личности в этнопедагогическом процессе.

В первой части модуля изучаются основы этнопедагогики, формируются основные понятия, дается представление о народном опыте воспитания и традиционной педагогической культуре, этнопедагогике и народной педагогике, традиционной культуре воспитания и народном воспитании, традиционном воспитании и педагогической культуре, этнопедагогической эпистемии и этнопедагогической аксиологии и т. д. «Этнопедагогика» является ключевым понятием специального экспериментального курса и рассматривается прежде всего как «наука о народной педагогике, национальном своеобразии целей, содержания, процесса воспитания и развития личности, как гибридная наука, связанная с антропологией, этнологией, культурологией, социологией, психологией, этнопсихологией, фольклористикой» [4, 6]. Будущие учителя в рамках данного курса также изучают категории этнопедагогики; историю родного края; историю религии, его современное состояние, распространенность религиозных учений и течений в регионе; основы народной этики, эстетики, экологии; традиции, обычаи, обряды, народные праздники; факторы народного воспитания, методы традиционной культуры воспитания, средства народной мудрости, приемы народного воспитания и организационные формы учебно-воспитательной работы по их использованию для обеспечения решения педагогических задач; народные промыслы; использование элементов чувашской национальной вышивки в резьбе по дереву; изготовление элементов национального костюма (женского головного убора – хушпу, девичьего – тухья). В данном модуле студентами усваивается понятийно-терминологический аппарат курса.

Во второй части модуля студентами осознаются содержание этнопедагогического образования и его функции, приобретаются этнопедагогические знания, применяются образовательные этнопедагогические технологии, направленные на формирование этнопедагогической компетентности. В построении содержания курса «Этнодидактика» ис-

пользованы исследования этнодидактического подхода к проектированию содержания национального образования, этнодидактики как технологии практико-ориентированного обучения М. Г. Харитоновой [7] и Ф. Г. Ялалова [8], [9], а также направления проблемы этнопедагогического образования:

– этнопедагогические знания (помогают будущим учителям приобщиться к накопленному народом коллективному опыту, его идеалам, что формирует память культурную, память народную, историческую память и, в конечном итоге, активную жизненную позицию);

– этнопедагогические умения (складываются из соответствующих, уже приобретенных этнопедагогических знаний, простых и сложных навыков и свидетельствуют о развитой способности будущего учителя наиболее правильно использовать имеющиеся этнопедагогические знания и навыки в соответствии со сложившимися обстоятельствами как в период подготовки и проведения занятий, так и в ходе всего процесса обучения и воспитания школьников во время педагогической практики);

– этнопедагогическое мышление (особенность мыслительной деятельности, характеризующаяся целенаправленным использованием методологических и психологических основ познания этнопедагогических принципов, логических конструкций, содержания изучаемых дисциплин, этнопедагогических категорий и закономерностей для осмысления и решения этнопедагогических задач в конкретных педагогических ситуациях);

– этнопедагогическая рефлексия (осмысление собственных действий в процессе этнопедагогической деятельности (решения этнопедагогических задач) путем самонаблюдения, самопознания и критической самооценки) [7].

Этнодидактика – это «дидактика и конкретного этноса, и этнических групп, и народов в целом. Дидактику каждого этноса отличают определенные особенности, но в этнодидактике есть и инвариантное ядро, одинаковое для разных этнических групп и народов» [8, 45]. По мнению Ф. Г. Ялалова, «этнопедагогический подход направлен и на формирование человека, которому предстоит жить в условиях межкультурного взаимодействия, глобализации и информатизации всех сфер жизнедеятельности... В соответствии с этнодидактическим подходом представитель любого народа России может получить этнокультурную, межкультурную и поликультурную подготовку, компоненты которой присутствуют в содержании национального образования детей всех возрастов» [9, 51–52].

В третьей части модуля раскрываются факторы народного воспитания, их взаимосвязь и взаимодействие; рассматриваются методы, средства и приемы традиционной культуры воспитания. Изучение данного модуля позволяет выявить и развить у будущих учителей этнопедагогические качества личности: знание и стремление пополнить народные национальные традиции; уважение к народным традициям и национальной самобытности народа; любовь к народному творчеству, родным местам и природе; знание национальной культуры; осознание духовной жизни народа; уважительное отношение к народным традициям и обычаям и др.

В процессе изучения курса происходит ознакомление с многообразием и составом этнической культуры, прогрессивными воспитательными традициями и развитие общекультурного специального образования на основе этнической педагогики.

Образовательными и прикладными задачами специального экспериментального курса являются:

- знакомство студентов с содержанием и особенностями изучения науки об этносах;
- выявление приоритетных задач воспитания, решаемых на основе этнопедагогических знаний, умений и навыков;

- усвоение сущности понятийно-терминологического аппарата курса;
- изучение основных отечественных и зарубежных концепций педагогического образования в полиэтническом и поликультурном образовательном пространстве;
- формирование системы теоретических знаний в области этнопедагогики;
- ознакомление с многообразием и составом этнических культур, прогрессивными воспитательными традициями;
- обобщение и систематизация этнопедагогического материала с целью закрепления их для будущей профессиональной деятельности учителя;
- формирование у обучаемых понятия единства этнической и общечеловеческой культур;
- воспитание духовно-нравственной личности, уважающей культуру и историю народов мира, проявляющей черты толерантного поведения.

На практических занятиях по курсу «Этнопедагогика» активно используются деловые игры, дискуссии, этнопедагогические проекты, позволяющие развивать такие навыки, как способность самостоятельно мыслить, принимать решения, действовать в новых социокультурных условиях.

В ходе изучения данного курса происходит сопоставительное рассмотрение культур и цивилизаций народов, их традиционной культуры воспитания, обычаев и обрядов. Реализация технологии изучения педагогических традиций народов предусматривает построение поликультурного пространства этнопедагогического образования. Процессообразующим элементом при этом выступает гуманное отношение к традициям, культуре, искусству разных народов, чужому языку и его представителю как толерантной личности, равноправному коммуниканту межнационального этнопедагогического диалога. Поликультурность в преподавании этнопедагогике является важным условием развития этнопедагогической компетентности учителя, учитывающей специфические особенности регионов (духовно-нравственные, культурно-исторические, языковые и др.). Знание и понимание студентами культур разных народов в процессе изучения разработанного нами курса «Этнопедагогика» в контексте поликультурного педагогического образования способствуют интеграции будущего учителя в мировое культурно-образовательное пространство.

На практических занятиях студенты с большим интересом изучают национальное своеобразие воспитания каждого народа. При этом будущие учителя знакомятся с культурой, познают внутренний мир различных народов через сказки, поговорки, пословицы и др. В процессе изучения национального своеобразия воспитания через устное народное творчество студенты получают разносторонние сведения об истории, культуре, быте, обычаях, верованиях, нравах, этических нормах и идеалах народа.

Изучение русского, татарского, чувашского, греческого, украинского, марийского и других фольклоров не только учит ценить и понимать духовный и нравственный мир этих народов, но и раскрывает перед будущими учителями большие возможности для ознакомления с их историей, бытом, обычаями и обрядами.

В ходе занятий со студентами нами разработаны основные требования к этнопедагогической компетентности будущего учителя:

- понимание сущности народного воспитания как общественно-исторического явления и умение раскрыть ее;
- знание истории, предпосылок возникновения и развития этнопедагогической теории;

- понимание закономерной необходимости связи этнопедагогики с другими науками о человеке и обществе;
- умение выделять существенные признаки основных категорий этнопедагогики;
- понимание, умение объяснять и обосновывать взаимосвязь этнопедагогической теории и практики;
- умение раскрывать основные конкретно-научные подходы, с учетом которых развивается этнопедагогика в условиях поликультурного педагогического образования;
- знание основных методов изучения этнопедагогической действительности;
- умение давать качественную характеристику методологических основ национально-региональной концепции воспитания на основе народных традиций и др.

Поликультурное пространство этнопедагогического образования превращается в пространство личностного развития учителя. При этом необходимо соблюдение следующего условия: в содержательном аспекте образовательный процесс должен иметь личностную направленность, которая обеспечивает выработку собственных традиционных национальных ценностей через осмысление общечеловеческих ценностей.

В процессе формирования этнопедагогической компетентности учителя нами использовалась теоретическая концепция регионально-этнической культуры воспитания, являющейся объектом этнопедагогики как науки, разработанная академиком Г. Н. Волковым [2, 24]. Критериями эффективности формирования компетентного специалиста явились уровень сформированности знаний особенностей материальной и духовной культуры этносов, в т. ч. представления об основных хозяйственных занятиях и традиционных ремеслах родного края; понимание особенностей культурной специфики различных этносов, проживающих в различных регионах.

Резюме. Наше исследование показало, что содержательное наполнение курса «Этнопедагогика» способствовало подготовке компетентного специалиста в системе поликультурного педагогического образования. Формированию этнопедагогической компетентности будущего учителя оказывает содействие развитие системы этнопедагогических знаний, умений, навыков, необходимых для осуществления этнопедагогической деятельности на основе использования модульных технологий обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Волков, Г. Н. Концепция научно-исследовательского института этнопедагогики / Г. Н. Волков // Этнопедагогический ежегодник. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2005. – Вып. 1. – С. 15–25.
3. Волков, Г. Н. Этнопедагогика / Г. Н. Волков. – М. : Академия, 1999. – 168 с.
4. Волков, Г. Н. Этнопедагогика / Г. Н. Волков. – М. : РАО, 1997. – 54 с.
5. Рубаник, А. Самостоятельная работа студентов / А. Рубаник, Г. Большакова, Н. Тельных // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С. 120–124.
6. Слостенин, В. А. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования / В. А. Слостенин, Г. В. Палаткина. – М. : Прометей, 2004. – 130 с.
7. Харитонов, М. Г. Этнопедагогическое образование учителей национальной школы / М. Г. Харитонов. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2004. – 330 с.
8. Ялалов, Ф. Г. Этнодидактика как технология практико-ориентированного обучения / Ф. Г. Ялалов // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2004. – № 2. – С. 45–46.
9. Ялалов, Ф. Г. Этнодидактический подход к проектированию содержания национального образования / Ф. Г. Ялалов // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2004. – № 7. – С. 51–52.

УДК 371.033:37.017.925

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

THEORETICAL BASES OF SOCIAL ECOLOGICAL EDUCATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALITIES

Е. Г. Шаронова

E. G. Sharonova

ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассматриваются и анализируются теоретические основы социально-экологического воспитания студентов педагогических специальностей. Рассмотрены цели и задачи, определены компоненты социально-экологической воспитанности студентов, выделены закономерности и принципы социально-экологического воспитания. Дана авторская трактовка понятия «социально-экологическое воспитание».

Abstract. Theoretical bases of social ecological education of students of pedagogical specialties are considered and analyzed in the article. The purposes and problems are considered, components of social ecological breeding of students are defined, laws and principles of social ecological education are allocated. The author's treatment of the concept «social ecological education» is given.

Ключевые слова: *воспитание, социально-экологическое воспитание.*

Keywords: *education, social ecological education.*

Актуальность исследуемой проблемы. С принятием Указа Президента РФ «О государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития» и с учетом Декларации Конференции ООН по окружающей среде и развитию «Повестки дня на XXI век», подписанной Россией, созданы предпосылки правовой базы для формирования системы непрерывного экологического образования населения. Кризис личности сегодня вызывает необходимость перестройки разноуровневых образовательных систем, переориентации их целей и содержания. «Идеальная цель общеобразовательных систем – развитая личность, обладающая определенной внутренней свободой, независимостью в своих суждениях и поступках, основанных на нормах морали; личность, которая отвергает в отношениях с окружающей природной средой позицию «субъект – объект» и становится на позицию «человек – мир», «природа – универсальная ценность». В связи с этим главная стратегия личности на рубеже новой цивилизации – свобода в рамках экологической необходимости» [6, 6]. Особая роль в решении этого вопроса принадлежит педагогическим вузам, где осуществляется профессиональная подготовка специалистов, призванных обучать и воспитывать подрастающее поколение.

Материал и методика исследований. Нами был проведен анализ исследований, посвященных проблеме экологического и социально-экологического воспитания студентов, выявлены закономерности и принципы.

Результаты исследований и их обсуждение. «Социально-экологическое» – понятие, употребляемое, когда речь идет об устойчивых, систематических взаимосвязях социального организма с совокупностью условий его существования, которые в данной исторической ситуации выступают в качестве обычных, нормальных, естественных для него условий существования [9].

Прежде чем приступить к определению данного понятия, необходимо рассмотреть соотношение понятий «экологическое образование» и «экологическое воспитание», которое до сих пор остается в педагогике дискуссионной проблемой. Одна группа ученых (С. Н. Глазачев, И. Д. Зверев, С. С. Кашлев, И. Т. Суравегина, Л. П. Салеева и др.) рассматривает экологическое воспитание в качестве составляющей части экологического образования, вторая группа исследователей (Н. В. Борисова, Г. В. Буковская, М. В. Емельянова, И. В. Цветкова и др.) – экологическое образование как составляющую часть экологического воспитания. Третья группа ученых (Н. К. Катович, Н. Н. Новожилова, Ю. Н. Ракчеева и др.) пользуется словосочетанием «экологическое образование и воспитание».

По мнению Е. А. Климова, экологическое воспитание в широком смысле представляет собой управляемое многостороннее взаимодействие людей как активных субъектов деятельности с окружающей природной и социальной средой. В процессе экологического воспитания происходит становление субъекта как представителя системы «человек – природа – общество – производство». Мы разделяем точку зрения Н. Н. Моисеева, который отмечает: «Экологическое воспитание невозможно без экологического образования, и поэтому образование должно рассматриваться в контексте воспитания, тем более что знания, сами по себе, еще не определяют направленность деятельности человека» [7, 25]. По мнению Б. Т. Лихачева, экологическое воспитание должно обеспечить формирование экологического сознания, чувствования и волевого, экологически целесообразного действия в отношении природы, общества, себя самого и других людей [5]. Е. С. Рапацевич определяет экологическое воспитание как «часть общественного воспитания, направленного на формирование у граждан экологического сознания, ... последовательное развитие ... высокой экологической культуры» [8, 90]. В рамках нашего исследования рассмотрим подходы к определению экологического воспитания студентов. И. Д. Зверев, А. Н. Захлебный, Т. В. Кучер, И. Т. Суравегина и др. определяют экологическое воспитание студентов как один из аспектов воспитания, направленный на усвоение ими той части человеческой культуры, тех элементов социального опыта (совокупности экологических знаний, умений, навыков, убеждений, мотивов, эмоционально-ценностного отношения, личностных качеств, экологически оправданного поведения), которые необходимы им для правильного взаимодействия с природой, для ответственного отношения к ней.

Впервые феномен «социально-экологическое» в педагогике был применен А. М. Галеевой для определения понятия социально-экологического образования, которое представляет собой «психолого-педагогический процесс воздействия на человека с целью формирования у него знаний научных основ природопользования, необходимых убеждений и практических навыков, нравственных принципов, определенной ориента-

ции и активной социальной позиции в области охраны окружающей среды и рационального использования природных ресурсов» [2, 26]. В дальнейшем исследование проблемы социально-экологического образования было продолжено В. С. Шиловой, которая дает авторское определение таким понятиям, как «социально-экологическое образование», «социально-экологическая культура», «социально-экологическое воспитание». По ее определению, социально-экологическое воспитание – это «процесс, который предполагает на основе формируемых социально-экологических знаний становление идеала гармонии в социально-экологических отношениях; формирование убежденности в необходимости рационального использования потенциала природной среды, сбережения ее для будущих поколений; развитие взгляда на природу как универсальную ценность для всего живого; на культуру как общественное достояние; на человека как главную преобразующую и сохраняющую силу; формирование интеллектуальной воли, направленной на глубокое усвоение содержания социально-экологического воспитания, его практического применения в повседневной жизни и деятельности». Кроме общего определения, автор рассматривает социально-экологическое воспитание как *социальную функцию* и определяет ее как «процесс подготовки специалиста к установлению оптимальных отношений с природной средой в ходе выполнения им своих профессиональных обязанностей, это процесс социозекологизации, процесс вхождения индивида в социально-экологические отношения с учетом особенностей избранной профессии, усвоение норм и правил этих отношений, усвоение основных социально-экологических ценностей. Также дано определение социально-экологического воспитания личности в широком и узком педагогическом смысле [10, 32].

В нашем исследовании мы рассматриваем социально-экологическое воспитание студентов как один из аспектов воспитания, направленного: на усвоение ими части общечеловеческой культуры взаимодействия с окружающей природной и социальной средой, осуществляемого всеми социальными институтами; на формирование элементов социального опыта (совокупности социально-экологических знаний, умений, навыков; мотивов, установок и интересов, социально-экологических ценностей, эмоционально-волевых усилий для реализации экологически оправданного поведения, профессионально-педагогической готовности к организации и проведению социально-экологического воспитания школьников), которые необходимы им для правильного взаимодействия в системе «человек – общество – природа – производство»; как процесс формирования личности, способной устанавливать оптимальные отношения с окружающей природной и социальной средой с позиций упорядоченного и сознательного регулирования взаимодействия и поддержания восстановительных способностей природы и социумов, обеспечения культурных условий для их устойчивого развития.

Целью социально-экологического воспитания студентов педагогических специальностей является формирование у них социально-экологической компетентности, готовности к социально-экологическому воспитанию учащихся.

Эффективность процесса экологического воспитания студентов определяется по тем изменениям, которые происходят в духовном мире личности и проявляются через ее воспитанность. Воспитанность – это «уровень развития личности, проявляющийся в согласованности между знаниями, убеждениями, поведением и характеризующийся степенью оформленности общественно значимых качеств» [4, 25]. Экологическая воспитанность представляет собой интегративную характеристику личности. Вслед за уче-

ными (А. Н. Захлебным, И. Т. Суравегиной, Р. К. Репиной, М. В. Емельяновой) мы выделяем четыре основных компонента социально-экологической воспитанности студентов педагогических специальностей: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, деятельностно-поведенческий.

Под *когнитивным компонентом* понимают определенный уровень усвоения системы знаний:

а) естественно-научных: о связях и зависимостях, существующих в социосистемах; эволюционных процессах биосферы и ноосферы; биологических, физических, химических основах экологических процессов и их влиянии на организм человека и общество в целом;

б) мировоззренческих: о глобальных проблемах человечества, причинах их возникновения и путях решения; роли человека и общества в эволюции Земли;

в) нормативно-правовых: об экономических и правовых аспектах природопользования; установленных обществом нормах поведения в отношении с природной и социальной средой; правах и обязанностях граждан в области взаимодействия человека и природы;

г) практических: о характере воздействия различной человеческой деятельности на окружающую природную и социальную среду; путях минимизации негативного воздействия человеческой деятельности на окружающую среду; источниках экологической опасности на глобальном, региональном и локальном уровнях; характере влияния на человека и общество в целом негативных факторов окружающей среды; ошибках и неправильном поведении людей при взаимодействии с окружающей средой; безопасном поведении человека, с целью профилактики и преодоления воздействия негативных факторов окружающей среды на его здоровье;

д) профессионально-педагогических: о возрастных особенностях взаимодействия школьника с окружающей его природной и социальной средой; психолого-педагогических основах формирования социально-экологической культуры ребенка; технологиях социально-экологического воспитания детей.

Под *мотивационно-ценностным компонентом* понимают сложившуюся систему:

а) ценностно-мотивационных образований (потребности, убеждения, мотивы; осознание необходимости сохранения природной среды как важнейшей ценности; желание приумножить и сохранять природные богатства, понимание долга перед обществом по охране природы);

б) гуманистических образований (руководство в экологических делах и поступках чувством добра, желание защитить все живое с пользой для общества);

в) эстетических образований (ощущение и понимание красоты природы);

г) социально-экологически значимых личностных качеств: экогуманности, эмпатийности, экологической этики, экологической нравственности, ответственности за результаты своей социально-экологической деятельности, убежденности в собственной причастности к защите окружающей среды; понимания общественной значимости социально-экологической деятельности; потребности активного участия в экологической деятельности; стремления и готовности к постоянному экологическому самообразованию;

д) профессионально-значимых качеств: желания и готовности проводить работу по экологическому воспитанию школьников, мотивации к организации социально-экологической деятельности школьников.

Эмоционально-волевой компонент, характеризующий позитивное отношение личности к организации социально-экологической деятельности, заинтересованность, увлеченность, волевое напряжение в решении проблем окружающей человека природной и социальной среды, достижение оптимизации отношений человека и природы.

Деятельностно-поведенческий компонент предполагает овладение системой норм и правил поведения в окружающей природной и социальной среде; практическим опытом социально-экологической деятельности; технологиями социально-экологического воспитания детей. Он также включает в себя: овладение практическим опытом экологической деятельности; понимание общественной значимости социально-экологической деятельности; потребность активного участия в социально-экологической деятельности; формирование ответственности за результаты своей социально-экологической деятельности, готовности к постоянному социально-экологическому самообразованию, самовоспитанию.

Необходимо сформировать у студентов умения: усваивать научную информацию по проблеме; «переносить» полезные социально-экологические знания и приемы умственной деятельности в новые условия; использовать рациональные приемы самостоятельной работы по добыванию социально-экологических знаний; обновлять социально-экологические знания и совершенствовать социально-экологические умения; осуществлять самоанализ; критически и системно мыслить; прогнозировать возможные результаты своей деятельности, корректировать и перестраивать ее.

Процесс социально-экологического воспитания подчиняется определенным закономерностям. На основе анализа научной литературы (Ю. К. Бабанский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый, В. А. Сластенин, Ю. П. Сокольников, И. Ф. Харламов, В. С. Шилова, Н. Е. Щуркова и др.) мы выделили следующие закономерности социально-экологического воспитания личности:

1. Зависимость воспитания от уровня социально-экономического развития общества, его потребностей и культуры. Социально-экономические и политические процессы, происходящие в современной России, в большинстве своем находятся в прямой зависимости от социально-экологических проблем. Кризисное состояние окружающей природной среды, антропоцентрический тип экологического мышления, прагматичное отношение к природным ресурсам усугубляют кризис отношений в системе «человек – природа – общество – производство». Социально-экологическое воспитание призвано сформировать личность нового типа, готовую к оптимальному взаимодействию с окружающей природной и социальной средой, ее охране и восстановлению. Ряд нормативно-правовых документов актуализирует данную проблему, например, Национальная стратегия образования для устойчивого развития (2008) выделяет следующие приоритеты [3, 22]:

- воспитание гуманистического мировоззрения – привитие гражданам социальной ответственности как общечеловеческой ценности и условия выживания на Земле;
- экологизацию социума – реализация доминанты экологического императива в производственных отношениях и общественной жизни;

– социализацию природопользования – формирование гуманистических принципов взаимодействия человека с окружающей средой.

2. *Единство воспитания и образования, при котором происходит развитие индивида, приобретающего определенный опыт деятельности на основе социально-экологических знаний, умений и навыков.*

3. *Воспитание личности осуществляется только на основе активности и заинтересованности ее во взаимодействии с окружающей природной и социальной средой. Социально-экологическая активность личности существенным образом зависит от потребностей и мотивов.* Данная закономерность характеризуется психолого-педагогическими факторами социальной активности молодежи.

4. *Целостность воспитательных влияний, которая обеспечивается единством социальных и экологических установок и реальных действий будущего педагога. Целостность влияний предполагает создание единой социально-экологической воспитательной среды.* «Влияние окружения преломляется через опыт, через потребности самой личности. В воспитательном процессе происходит трансформация внешних воздействий во внутренние особенности личности (мотивы, установки, мнения, суждения, самооценка личности, выбор своего поведения)» [1, 50]. В рамках нашего исследования целостность воспитательных влияний на студенческую молодежь осуществляется различными социальными институтами: семьей, образовательным учреждением (вузом), общественными организациями экологической направленности, экологическими движениями, системой дополнительного образования детей и взрослых.

Воспитательный процесс опирается на определенные принципы. Анализ научной литературы (Д. С. Ермакова, А. Н. Захлебный, И. Т. Суравегина, В. П. Шилова и др.) позволил нам определить следующие принципы социально-экологического воспитания студентов педагогических специальностей:

1. *Принцип гуманизации.* Глобальные социально-экологические проблемы диктуют необходимость перехода технократического типа мышления к совершенно новому – социальному. Реализуя принцип гуманизации, исходят из того, что человек должен рассматриваться во всем богатстве его отношений с природной и социальной средой, а состояние среды – как фактор, влияющий на его духовное и физическое развитие, социальное становление. Природа рассматривается не только с точки зрения утилитарной ценности, но и с позиции ее универсальности.

2. *Принцип природосообразности* социально-экологического воспитания основывается на научном понимании природных и социокультурных процессов; студенты воспитываются сообразно их полу и возрасту, формируется ответственность за самих себя, за экологические последствия своих действий и поведения.

3. *Принцип культуросообразности* предполагает, что воспитание основывается на общечеловеческих социально-экологических ценностях и осуществляется в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями, не противоречащими общечеловеческим ценностям.

4. *Принцип эффективности социального взаимодействия* предполагает осуществление воспитания в различных социальных институтах, коллективах различного типа, что позволяет студентам расширить сферу общения, создает условия для конструктивных процессов социокультурного и социоэкологического самоопределения, адекватной коммуникации, а в целом – формирует навыки социальной адаптации, самореализации.

5. *Принцип концентрации воспитания на развитии социально-экологических компетенций личности* предполагает, что стратегия и тактика воспитания должны быть направлены на помощь молодому человеку в освоении социально-экологического опыта и свободном самоопределении в социальном окружении; формировании профессиональных социально-экологических компетенций.

6. *Краеведческий принцип*, или принцип учета в социально-экологическом воспитании национально-культурных традиций, демографических, природных и социально-культурных условий жизни людей. Понимая необходимость глобального, регионального и локального изучения социально-экологических проблем, приоритет отдается последнему. Краеведение несет высокий нравственно-эстетический потенциал, поскольку предполагает изучение близлежащего природного и социального окружения. Конкретизация общечеловеческих ценностей на локальном уровне должна осуществляться в следующих направлениях: сохранение природы и здоровья населения, культура предков и национальных традиций, семейного уклада жизни. Принцип позволяет целостно раскрыть местные экологические проблемы посредством воздействия на интеллектуальную, эмоциональную и волевою сферы, осуществить взаимосвязь теоретических и практических видов деятельности студентов, сформировать качества личности, составляющие основу социально-экологической культуры.

7. *Принцип проблемности и историзма*. Проблемность является необходимым условием формирования социально-экологического мышления и познавательной мотивации в процессе обучения и воспитания. Реализация данного принципа может происходить посредством проблемно-поисковой деятельности студентов, участия их в социально-экологических проектах. Социально-экологические проблемы являются содержательным стержнем интеграции знаний различных дисциплин, раскрывающих исторические истоки возникновения и развития системы взаимоотношений «человек – природа – общество – производство».

8. *Принцип междисциплинарности, гибкости, вариативности*. Отражает взаимосвязь философских, естественно-научных, гуманитарных, политических, правовых, нравственных, экономических аспектов социально-экологического воспитания личности. Принцип междисциплинарности позволяет сформировать у студентов понимание универсальной ценности природы, выполняет интегрирующую функцию, которая обеспечивает единство процесса воспитания, обучения и развития в социально-экологическом воспитании. Гибкость требует пересмотра содержания в соответствии с изменяющимися потребностями человека и общества; вариативность – способствует формированию разнообразия воспитательных программ и воздействий.

9. *Принцип непрерывности и преемственности* предусматривает непрерывный рост социально-экологической культуры личности за счет преемственности содержания, форм и методов обучения и воспитания в студенческой среде.

10. *Принцип интеграции* процесса воспитания с наукой (инновационными технологиями социально-экологического воспитания) и производством (новыми стандартами образования, требованиями к выпускникам педагогических специальностей).

11. *Принцип акмеологичности* состоит в целенаправленном стимулировании развития свойств субъектности, креативности и мотивации достижения целей воспитания.

12. *Принцип креативности* – развитие качеств личности, влияющих на ее самоопределение и самосовершенствование, творческий характер деятельности, способности к поиску принципиально новых подходов к решению социально-экологических задач, как в профессиональной сфере, так и в смежных областях.

Резюме. В свете изложенного можно сделать вывод о том, что социально-экологическое воспитание становится все более обязательным для сохранения благоприятной ситуации существования людей в окружающей природной и социальной среде. Социально-экологическое воспитание сегодня выступает основным фактором «культурного сдвига», непременным условием обновления всех аспектов существования и развития российского общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Афони́на, Г. М.* Педагогика. Курс лекций и семинарские занятия / Г. М. Афони́на. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 512 с.
2. *Галева, А. М.* Методологические основы системы социально-экологического образования и воспитания / А. М. Галева // Проблемы социальной экологии : материалы Первой Всесоюзной конференции. – Львов, 1987. – С. 45–53.
3. *Ермаков, Д. С.* Дополнительное профессиональное образование в интересах устойчивого развития / Д. С. Ермаков, Д. А. Славинский, С. А. Черникова. – СПб. : ВВМ, 2008. – 218 с.
4. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
5. *Лихачев, Б. Т.* Философия воспитания. Специальный курс : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1995. – 282 с.
6. *Мамедов, Н. М.* Экологическое образование в контексте концепции устойчивого развития (с социально-экологическим компонентом) / Н. М. Мамедов, И. Т. Суравегина // Социально-экологическое образование учащейся молодежи: проблемы и перспективы : материалы Международной научно-практической конференции. – Белгород, 2010. – С. 6–11.
7. *Моисеев, Н. Н.* Экология, нравственность и политика / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1989. – № 5. – С. 23–28.
8. *Рапацевич, Е. С.* Современный педагогический словарь / Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
9. *Русско-французский* социально-экологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www/ksma.ru/ecodier.
10. *Шилова, В. С.* Социально-экологическое образование студентов: сущность, содержание, диагностика : учебное пособие / В. С. Шилова. – Белгород : БелГУ, 2008. – 228 с.

УДК 379.8.036

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ КАК НЕОБХОДИМОЕ ЗВЕНО
РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ**

**EXTRA-CURRICULUM EDUCATION OF CHILDREN AS A NECESSARY LINK
OF REALIZATION OF PERSON'S CREATIVITY POTENTIAL**

О. В. Шевченко

O. V. Shevchenko

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

Аннотация. В статье рассматривается роль дополнительного образования в формировании творческого потенциала личности. Исследуются вопросы организации процесса формирования творческого потенциала учащихся, а также педагогические условия, при соблюдении которых этот процесс будет происходить наиболее успешно.

Abstract. The main aim of the article is to examine the role of extra-curriculum education in the process of person's creativity formation. The questions of the organization of the process of forming the creative potential of students and also pedagogical conditions under which the process will take place more successfully are examined in the article.

Ключевые слова: *формирование творческого потенциала личности, система дополнительного образования, педагогические условия, художественно-эстетическая деятельность.*

Keywords: *person's creativity formation, system of additional education, pedagogical conditions, art-aesthetic activity.*

Актуальность исследуемой проблемы. Социально-экономические преобразования, происходящие в стране, свидетельствуют о потребности общества в личности, обладающей новым типом мышления, способной создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения, выходить за пределы известного. Социальная практика показывает, что в современных условиях преобразования всех сфер общественной жизни меняются взгляды мирового сообщества на цели образования, а также на развитие личности. В документе «ЮНЕСКО и воспитание в духе мира» отмечается, что доминирующей целью образования является развитие таланта ребенка и формирование его как творческой личности. К числу ключевых характеристик творческого потенциала личности относят совокупность качеств человека, определяющих возможность и границы его участия в художественно-эстетической деятельности, среди которых выделяются: направленность, самопознание, фантазия, оригинальность, умение видеть проблему, анализировать ситуацию, мобилизовать знания, выдвигать гипотезы, критически мыслить и т. д. [2].

По мнению ученых, творческий потенциал – сложное, интегральное понятие, которое включает в себя природно-генетический, социально-личностный и логический компоненты, в совокупности представляющие собой знания, умения, способности и стремле-

ния личности преобразовать (улучшить) окружающий мир в различных сферах деятельности в рамках общечеловеческих норм морали и нравственности. Как показывает практика, на сегодняшний день потенциальные способности многих учеников остаются нереализованными. Уникальность каждого человека не вызывает сомнений, но умение преподнести себя, рассматривать каждый момент жизни как творческий акт, позволяющий самореализоваться, для многих является проблемой.

Еще более усугубляют этот процесс тенденции, которые мы наблюдаем в сфере российского образования: во-первых, смена основной парадигмы образования (кризис классической модели и системы образования, разработка новых фундаментальных идей в философии и социологии образования, создание экспериментальных и альтернативных школ); во-вторых, движение российской школы в направлении мировой образовательной системы и создание базы для непрерывного образования, которые рассматриваются как реализация права человека, как часть его жизни. В сфере изобразительного искусства в рамках общеобразовательной школы это прежде всего ведет к сокращению учебных часов по изобразительному искусству.

Образование должно создавать условия для формирования свободной личности, мышления, общения, практических действий и поступков человека, то есть целью образования становится формирование полноценной творческой личности. Таким образом, задача формирования творческого потенциала личности на различных этапах функционирования системы образования является своевременной.

Материал и методика исследований. Методологической основой исследования является анализ научной литературы по данной теме с использованием наработанного педагогического опыта в системе дополнительного образования.

Результаты исследований и их обсуждение. Модернизация современной системы образования, связанная с гуманизацией учебно-воспитательного процесса, предполагает развитие творческого потенциала, а также необходимость рассмотрения тех условий, в которых эта деятельность будет протекать наиболее эффективно. Наблюдение за практической деятельностью педагогов изобразительного искусства показало, что заложенный в детях творческий потенциал реализуется наиболее полно, если образовательный процесс выносится за рамки традиционного школьного обучения. Такую возможность развития творческого потенциала ребенка в полной мере предоставляет дополнительное образование, которое в последнее время наряду с общеобразовательной школой активно включается в процесс воспитания и развития детей.

Учреждения дополнительного образования детей обрели свой настоящий статус в 1992 году: в статье 12 Федерального закона РФ «Об образовании» в классификации типов образовательных учреждений, функционирующих в системе образования России, впервые типу детских внешкольных образовательных учреждений было дано определение «учреждения дополнительного образования детей».

На сегодняшний день дополнительное образование в России представляет сложный, организационно еще до конца не сложившийся комплекс государственных муниципальных учреждений, а также различных объединений творчества учащихся. Особенностью системы дополнительного образования является полипрофессиональный характер занятий в объединениях учащихся, обеспечивающий формирование мотивации к познанию, творческому мышлению, исследовательской деятельности.

В педагогической энциклопедии дополнительное образование детей определяется как составная часть системы образования и воспитания детей, подростков, учащейся молодежи, ориентированная на свободный выбор и освоение учащимися дополнительных образовательных программ. В. П. Голованов трактует дополнительное образование детей как организованный особым образом, устойчивый процесс коммуникации, направленный на формирование мотивации развивающейся личности ребенка к познанию и творчеству.

Вышесказанное позволяет определить цель дополнительного образования – выявление педагогических условий для реализации подрастающим поколением заложенного природой творческого потенциала, развития мотивации к познанию и труду, успешного освоения социальных норм и традиций. Отсюда и сущностные составляющие дополнительного образования детей должны быть социально ориентированы, основаны на субъектном взаимодействии всех участников образовательного процесса, направлены на выявление и развитие индивидуально-личностных задатков обучаемых в направлении их дальнейшей профилизации.

Изучение данного вопроса позволяет говорить о том, что дополнительное образование есть необходимое звено образовательного процесса. Система дополнительного образования направлена на максимальное раскрытие индивидуальных способностей и потребностей личности ребенка, формирование его неповторимости и социальной грамотности, обеспечение возможности ранней профессиональной ориентации, позволяющей наметить жизненную перспективу и определить пути ее достижения.

Очень часто увлеченность учащихся способствует постепенному раскрытию их потенциальных способностей и возможностей, проявлению одаренности и талантливости детей во многих сферах деятельности, а также служит определенной базой для дальнейшего профессионального развития личности. То есть система дополнительного образования с вариативностью и дифференцированностью обучающих программ, со свободой выбора, демократизацией и гуманитаризацией обучения представляет собой хорошую основу для воспитания целостной и гармонически развитой личности.

Художественно-эстетическая деятельность всегда занимала особое место в формировании творческого потенциала и развитии творческих способностей, нестандартного подхода к любому делу. Этот вид деятельности делает этот процесс толерантным, гуманным, адекватным не только целям и задачам воспитания и образования, но и самой ценностно-мотивационной сфере личности ребенка.

Ответы на вопросы о формировании творческих способностей в процессе художественно-эстетической деятельности мы находим в исследованиях Л. С. Выготского, Е. И. Игнатьева, А. Н. Леонтьева, Н. С. Лейтеса, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева и др. Теоретические вопросы активизации творческой деятельности освещаются в психолого-педагогических научных работах В. С. Кузина, Н. Н. Ростовцева, Е. В. Шорохова, Н. С. Боголюбова, Н. К. Шабанова, И. И. Рязанцевой и др.

Эти педагоги-художники отмечают, что художественно-эстетическая деятельность является благоприятной сферой для развития основных компонентов творческих способностей – интеллектуальной инициативы, поисковой активности и направленности на самосовершенствование в окружающем мире.

Современное изобразительное искусство значительно расширило свои границы: кино, телевидение, фотография, компьютерный дизайн и анимация, видео и многое другое активно вошли в нашу жизнь. Понятие синтеза культуры означает сегодня такую работу воображения, которая объединяет в себе творческое мышление и знания на качественно новом уровне.

Таким образом, формирование творческого потенциала требует сочетания множества соответствующих условий и факторов, главным из которых является присутствие творческой доминантной цели, реализующейся при наличии необходимых качеств: познания, владения интеллектуальными, творческими и практическими навыками. Еще одним необходимым условием для развития творческих способностей является разнообразие форм и видов деятельности, в которых человек участвует.

Сложившийся за многие годы опыт формирования творческого потенциала учащихся в системе дополнительного образования средствами художественно-эстетической деятельности нуждается в обобщении и систематизации, создании инновационных педагогических технологий и моделей, способствующих повышению эффективности применяемых программ и методов.

Одним из путей совершенствования процесса формирования творческой личности учащегося является создание особых педагогических условий, под которыми мы понимаем взаимосвязанную совокупность факторов, принципов и различных воспитывающих мер, способствующих личностному росту обучающихся. Художественно-эстетическую деятельность мы рассматриваем как гарант субъектной позиции обучающегося и педагога.

Следует отметить, что педагогическую деятельность, направленную на создание творческой среды, отличает ряд признаков: внимательное отношение к необычным вопросам и необычным идеям, демонстрация их ценности; предоставление обучающимся большей самостоятельности; создание свободной, непринужденной учебной обстановки. В этом случае творческий потенциал связан с практической деятельностью человека и оценивается в зависимости от того, как он влияет на эту деятельность. Творческий потенциал каждого ученика реализуется в полной мере только в том случае, если художественно-эстетическая деятельность направлена на активизацию эмоциональных, чувственных, душевных ресурсов ребенка.

Особое значение в связи с вышесказанным приобретает организация процесса формирования творческого потенциала учащихся в условиях дополнительного образования и подразумевает следующие педагогические условия:

- сотрудничество педагога и обучающихся;
- использование заданий, предполагающих раскрытие творческого потенциала учащихся за счет предоставления им свободы в принятии самостоятельных решений;
- создание творческой, благоприятной атмосферы или, иными словами, психологического климата (совокупность условий, определяющих благоприятный климат для актуализации потенциала всех участников художественно-эстетической деятельности) [3];
- организацию индивидуальной ситуации успеха (целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом) [1];
- создание ситуации «импровизации» (ее можно назвать творчеством «навзрыд» (Б. Пастернак), мгновенной удачей ума (Б. Ахмадулина), логической и психологической моделью творческого процесса, так как импровизация как форма первотворчества пред-

ставляет собой умение сфокусировать силы души и ума и запасы памяти, это высшая художественная непринужденность, в которой «рука как бы сама ведет мысль и созданное фиксируется, подхватывается и оценивается автором лишь постфактум»).

При соблюдении этих педагогических условий возникает необходимость комплексного подхода к формированию творческого потенциала учащихся. То есть процесс формирования творческого потенциала учащихся в системе дополнительного образования будет успешным, если:

- раскрыта сущностная характеристика процесса формирования творческого потенциала учащихся;
- структура процесса формирования творческого потенциала основана на личностно ориентированной и социально преобразующей творческой деятельности;
- использован комплекс педагогических условий (сотрудничество педагога и обучающихся; использование заданий, предполагающих раскрытие творческого потенциала учащихся за счет предоставления им свободы в принятии самостоятельных решений; создание творческой, благожелательной атмосферы; организация индивидуальной ситуации; создание ситуации «импровизации»).

Методологической и общетеоретической основой процесса формирования творческого потенциала учащегося является изучение динамики интеллектуально-творческого развития личности в процессе инновационного образования, выявление влияния педагогических условий на формирование творческого мышления и развитие личности как целостной динамически развивающейся системы; использование коммуникативного и личностно-деятельностного подходов, позволяющих рассматривать влияние культурообразующей среды, технологий развивающего обучения и воспитания на формирование творческого потенциала учащегося, творческий рост личности с учетом природы ее индивидуальности.

Методическая модель целенаправленного формирования творческого потенциала учащихся должна быть основана на глубоком изучении законов творчества, фаз творческого процесса, условий развития креативности; необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности учащихся, а этому предшествует диагностика изобразительных умений и творческих способностей детей, поскольку в каждом задании ставятся учебные и творческие задачи, которые могут быть решены при определенных педагогических условиях [4].

Резюме. Определив психолого-педагогические составляющие художественно-эстетической деятельности, мы можем рассмотреть систему дополнительного образования как наиболее соответствующую для развития творческих способностей детей, так как она позволяет реализовать идею постоянного развития учащегося и формирования его творческого потенциала, а значит, его адаптивных, инновационных, эвристических способностей, знаний, навыков и умений, без которых прогресс личности становится практически недостижимой задачей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белкин, А. С.* Ситуация успеха: книга для учителей / А. С. Белкин. – Екатеринбург : Знание, 1997. – 56 с.
2. *Волков, В. И.* Прикосновение к зеркалу / В. И. Волков // Проблемы теории развития творческой личности. – Вып. 1. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 98 с.
3. *Лошакова, Т. Ф.* Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении / Т. Ф. Лошакова. – Екатеринбург : Луч, 2001. – 120 с.
4. *Усова, Н. А.* Условия формирования творческого компонента личности / Н. А. Усова. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 48 с.

УДК 378.035+316.6-057.87

ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

DIAGNOSTICS OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCY OF UNIVERSITY STUDENTS

А. В. Шолудякова

A. V. Sholudyakova

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

Аннотация. В статье раскрыта сущность коммуникативной компетентности, приведены результаты диагностики коммуникативной компетентности студентов вузов.

Abstract. The essence of communicative competency has been revealed, the diagnostic results of communicative competency of university students has been given, in the article.

Ключевые слова: *коммуникативная компетентность, коммуникативные и организаторские способности, уровень эмпатии, самоконтроль в общении.*

Keywords: *communicative competency, communicative abilities and organizational skills, level of empathy, self-control in communication.*

Актуальность исследуемой проблемы. Одним из приоритетных направлений современной педагогической науки является разработка механизма включения коммуникативной составляющей в содержание процесса подготовки студентов по экономическим направлениям. В современных условиях внедрения новых образовательных стандартов, их ориентации на потребности бизнеса особенно актуальной становится проблема развития коммуникативных и организаторских способностей личности. Умение говорить, слушать, убеждать, работать с разного рода информацией, устанавливать контакты с клиентами и коллегами – необходимые требования, предъявляемые к будущему специалисту. Работодатели отдают предпочтение таким умениям, как способность выбирать оптимальный стиль общения в деловых ситуациях, аргументированно доказывать свою точку зрения, управлять своими эмоциями, чувствами, поведением. Работодатели заинтересованы в специалистах, которым присуща эмоциональная устойчивость, что указывает на осознание ее важности как элемента профессионального мастерства.

Компетентность является одним из определяющих факторов успешности профессиональной деятельности в современных условиях. Отличие компетентного специалиста от квалифицированного состоит в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но и реализует их в практической деятельности. Компетентность предполагает наличие внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности и отношение к своей работе как к ценности. Это не только набор, а именно сочетание, расширенная система, некий модуль, состоящий из разных уровней и необходимых характеристик [4]. Моделирование и построение компетенций не-

обходимы современному бизнесу, поскольку важно знать, каковы критерии успешности сотрудников, а не просто руководство стандартным набором KSAO (Knowledge, Skills, Abilities and Other characteristics – знания, навыки, способности и другие характеристики). KSAO определяет должностные требования и обязанности, но не может полностью охарактеризовать их исполнителя, что, соответственно, не позволяет максимально эффективно использовать все имеющиеся человеческие ресурсы, т. е. не достигаются бизнес-цели, не повышаются стандарты работы, не появляется высокий уровень мотивации сотрудников.

Материал и методика исследований. Методический инструментарий исследования коммуникативной компетентности студентов направлен на определение свойств, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности будущих специалистов и возможность практической реализации полученных знаний и личностных качеств.

Личность необходимо изучать комплексно, поэтому важно как исследование ее мотивационной и эмоциональной сфер, так и интеллектуальной сферы. Для этого используются методики, диагностирующие познавательные процессы и способности, различные личностные свойства и отношения, как сознательные, так и бессознательные. С использованием различных методик психодиагностики личности нами проведен опрос студентов второго, третьего и четвертого курсов высших учебных заведений Чувашской Республики (620 человек).

Методика выявления уровня коммуникативных и организаторских способностей (КОС), авторами которой являются В. В. Синявский и Б. А. Федоришин, базируется на принципе отражения и оценки некоторых особенностей поведения в различных ситуациях, знакомых по опыту [2, 528]. В методике представлены вопросы для изучения коммуникативных способностей и выявления следующих особенностей поведения: проявляет ли личность стремление к общению; быстро ли привыкает к новым людям, к новому коллективу; легко ли устанавливает контакты с незнакомыми людьми; легко ли выступает перед аудиторией; насколько быстро реагирует на просьбы; проявляет ли интерес к общественной работе. Методика выявления организаторских способностей включает также 20 вопросов, помогающих оценить такие качества, как быстрота ориентации в сложных ситуациях, находчивость, инициативность, настойчивость, требовательность, склонность к организаторской деятельности, самостоятельность, самокритичность; выдержка, отношение к общественной работе, общительность.

Результаты исследований и их обсуждение. Термины «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность» нередко употребляются без разграничения смысла между ними, однако они существенно различаются между собой [1, 5]. Коммуникативная компетенция – это демонстрируемая область успешной коммуникативной деятельности на основе усвоенных средств и стратегий речевого общения, подкрепляемых языковыми навыками и речевыми умениями. В отличие от коммуникативной компетенции, коммуникативная компетентность определяется в современной науке как интегративный личностный ресурс, обеспечивающий успешность коммуникативной деятельности. Этот ресурс включает не только компоненты, измеряемые с помощью языкового тестирования, но и иные составляющие, которые не входят в конструкт языкового тестирования и не могут измеряться с помощью языковых тестов. На наш взгляд, они обнаруживаются на более высоком личностном уровне и включают в себя интеллект, общий кругозор, систему межличностных отношений, специальные профессиональные знания, а также потенциал личностного развития и роста в овладении языком и коммуникативной деятельностью.

Если коммуникативная компетенция представляет собой область успешной коммуникативной деятельности, то коммуникативная компетентность есть более глобальное образование, именуемое личностным ресурсом и выходящее за пределы компетенции разработчиков языковых тестов.

В списке наиболее часто используемых видов компетенций, составленном на основе анализа 49 словарей компетенций, коммуникация заняла второе место среди 553 компетенций, получив 73 %. Кроме того, более 40 % перечисленных компетенций в той или иной степени отражает коммуникативные аспекты деятельности личности [5].

С помощью шкалы оценок можно определить уровни проявления коммуникативных и организаторских способностей (табл. 1).

Таблица 1

Шкала оценок коммуникативных и организаторских способностей студентов вузов

Шкала коэффициента коммуникативных способностей	Доля респондентов, %	Шкала коэффициента организаторских способностей	Доля респондентов, %	Уровень проявления способностей
от 0,1 до 0,45	29,63	от 0,2 до 0,55	66,67	низкий
от 0,46 до 0,55	40,74	от 0,56 до 0,65	22,22	ниже среднего
от 0,56 до 0,65	16,67	от 0,66 до 0,70	1,85	средний
от 0,66 до 0,75	11,11	от 0,71 до 0,80	3,70	высокий
от 0,76 до 1,00	1,85	от 0,81 до 1,00	5,56	очень высокий

На рис. 1 представлено распределение респондентов по уровням проявления коммуникативных способностей. Более 70 % (70,37 %) опрошенных отличаются низким и ниже среднего уровнями проявления коммуникативных способностей. У 16,67 % опрошенных коэффициент коммуникативных способностей находится в пределах границ 0,56–0,65, что констатирует средний уровень. 11,11 % респондентов отличаются высоким и только 1,85 % – очень высоким уровнем проявления коммуникативных способностей.

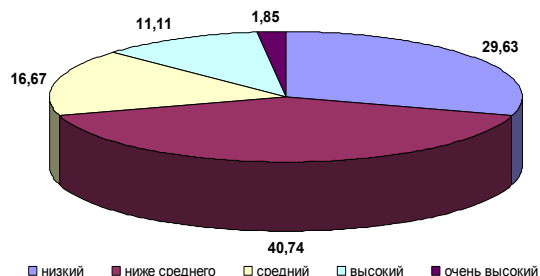


Рис. 1. Распределение респондентов по уровням проявления коммуникативных способностей

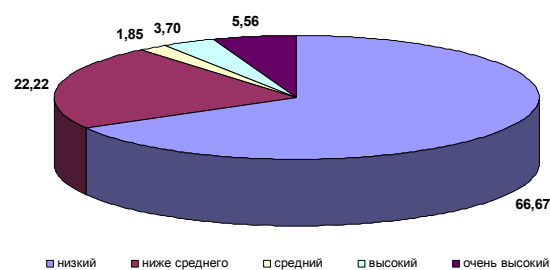


Рис. 2. Распределение респондентов по уровням проявления организаторских способностей

На рис. 2 представлено распределение респондентов по уровням проявления организаторских способностей. В совокупности у 88,89 % опрошенных определен уровень проявления коммуникативных способностей ниже среднего и низкий, в том числе 66,67 % из них отличает низкий уровень, 22,22 % – уровень ниже среднего. Средний уровень проявления организаторских способностей отмечен у 1,85 % респондентов, что является крайне низким показателем. Высокий и очень высокий уровни зафиксированы у 3,7 и 5,6 % опрошенных соответственно.

Таким образом, использование данной методики показало, что большая часть респондентов отличается низким уровнем коммуникативных и организаторских способностей, проявление инициативы в деятельности крайне занижено, студенты предпочитают избегать принятия самостоятельных решений. Средний уровень коммуникативных и организаторских способностей проявляется в том, что респонденты стремятся к контактам, отстаивают свое мнение, планируют работу. Однако потенциал этих способностей не отличается высокой устойчивостью в зависимости от ситуации. Группы опрошенных с низким, ниже среднего и средним уровнями проявления коммуникативных и организаторских способностей нуждаются в дальнейшей серьезной и планомерной работе по формированию и развитию этих способностей.

Высокий и очень высокий уровни проявления коммуникативных и организаторских способностей определяются способностью опрошенных быстро ориентироваться в трудных ситуациях, непринужденностью поведения в новом коллективе, высоким уровнем адаптации. Респонденты, показавшие эти уровни, инициативны, предпочитают принимать самостоятельные решения, в том числе в сложных и нестандартных ситуациях, отстаивают свое мнение и добиваются того, чтобы оно было принято.

Следует отметить, что коммуникативный самоконтроль является важным компонентом как профессиональной компетентности в целом, так и коммуникативной компетентности будущего специалиста в частности [3, 124]. Рассмотрим результаты опроса по методике диагностики самоконтроля в общении, автором которой является М. Снайдер [2, 554]. Респонденты с высоким коммуникативным контролем, по М. Снайдеру, управляют выражением своих эмоций, однако они не любят непрогнозируемых ситуаций. Люди с более низким коммуникативным контролем непосредственны и открыты.

Согласно проведенному опросу (рис. 3), 12,96 % респондентов характеризует низкий коммуникативный контроль, их поведение устойчиво, они не считают нужным изменяться в зависимости от ситуаций, однако способны к искреннему самораскрытию в общении, их также отличает излишняя прямолинейность. Более чем половина опрошенных (57,41 %) имеет средний уровень коммуникативного контроля. Они искренни, но не сдержанны в эмоциональных проявлениях и способны учитывать интересы окружающих. 29,63 % респондентов отличает высокий коммуникативный контроль, они гибко реагируют на изменение ситуации, хорошо чувствуют окружающих и даже способны предвидеть впечатление, которое производят.

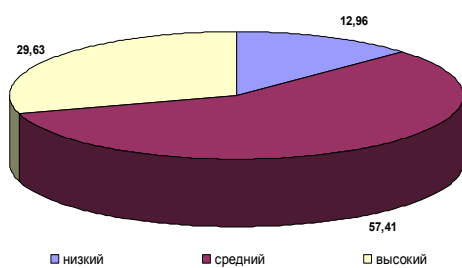


Рис. 3. Распределение респондентов по уровням самоконтроля в общении по методике М. Сайдера

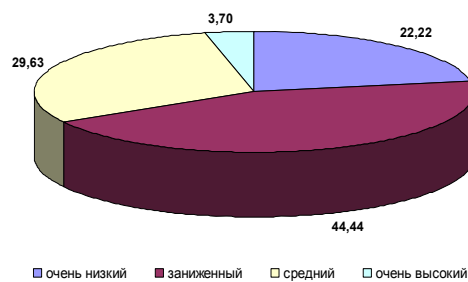


Рис. 4. Распределение респондентов по уровням эмпатических способностей по методике В. В. Бойко

В рамках методики диагностики эмпатических способностей, автором которой является В. В. Бойко, анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии [5, 523]. Оценки на каждой шкале могут варьироваться от 1 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии. В. В. Бойко выделяет следующие шкалы эмпатии:

- ✓ рациональный канал;
- ✓ эмоциональный канал;
- ✓ интуитивный канал;
- ✓ установки, способствующие или препятствующие;
- ✓ проникающая способность;
- ✓ идентификация.

В интерпретации основного показателя – уровня эмпатии – шкальные оценки выполняют вспомогательную роль. На рис. 4. представлены результаты опроса по определению уровня эмпатических способностей. У 66,66 % опрошенных зафиксированы очень низкий и заниженный уровни эмпатии (22,22 и 44,44 % соответственно). Средний уровень эмпатических способностей отмечен у 29,63 % респондентов. Очень высокий уровень эмпатии определен у 3,70 % опрошенных.

На рис. 5 представлено распределение респондентов по каналам в структуре эмпатии. Наиболее развитыми являются интуитивный и эмоциональный каналы.

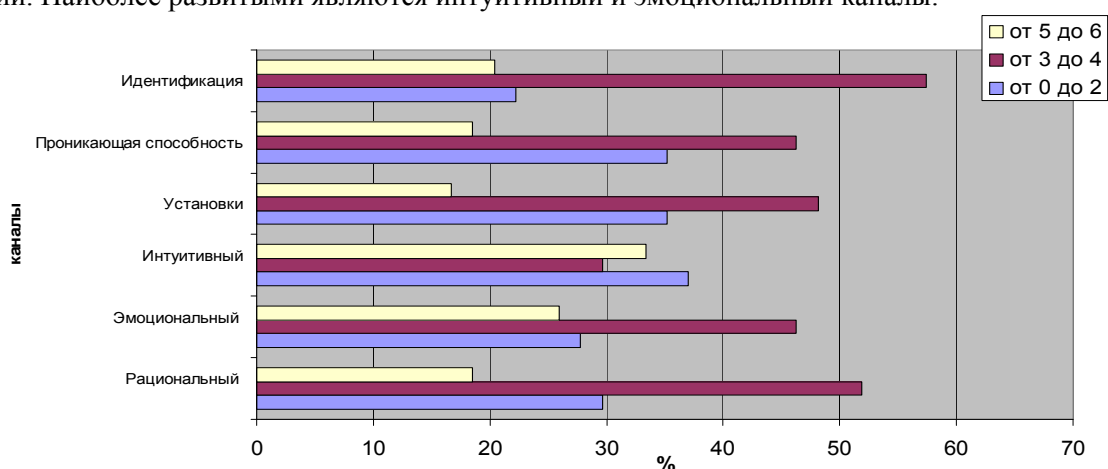


Рис. 5. Распределение респондентов по каналам в структуре эмпатии по методике диагностики эмпатических способностей В. В. Бойко

В рациональном канале эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому; он позволяет непредвзято выявить сущность партнера. Понять внутренний мир другого человека, прогнозировать его поведение и эффективно воздействовать на него возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к партнеру посредством эмоционального канала эмпатии. Соучастие и сопереживание выполняют между людьми роль связующего звена.

На уровне интуитивного канала замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах. Интуиция зависит от оценочных стереотипов менее, чем осмысленное восприятие партнеров.

Установки, способствующие или препятствующие эмпатии, соответственно облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умозрения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Наоборот, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности.

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению. Важное условие успешной эмпатии – идентификация. Это умение понять другого человека на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации лежит легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Диагностика эмпатических способностей выявила достаточно низкий уровень их сформированности, что свидетельствует о необходимости дальнейшей серьезной и планомерной работы по формированию и развитию эмпатических способностей у студентов. Одним из направлений решения этой задачи может служить введение специализированных курсов, направленных на развитие профессионально значимых коммуникативных и организаторских способностей. Специализированные курсы – важнейший компонент профессионального обучения, поэтому их разработка и внедрение становятся частью региональных программ профильного обучения. Курсы должны быть построены так, чтобы они позволяли в полной мере использовать активные формы организации занятий, информационные технологии, проектные формы работы.

В практике ведущих образовательных учреждений зарубежных стран широко применяется внедрение в образовательные программы специализированных курсов (коммуникативные практики, проектная деятельность, развитие рефлексивных способностей, развитие навыков самообразования и т. д.). При этом обязательным условием является самостоятельный выбор учебных курсов студентами, формирование ими индивидуально-го учебного плана.

Резюме. Методический инструментарий исследования коммуникативной компетентности студентов является достаточно разнообразным, но требует тщательного подхода к выбору и обработке результатов. При этом необходимо учитывать, что возрастные психологические особенности (от 18 лет до 21 года), излишняя эмоциональность, юношеский максимализм оказывают значительное влияние на поведение молодых людей. Диагностика самоконтроля в общении подтвердила наличие у них потенциала развития коммуникативных и организаторских способностей. Поэтому его необходимо развивать на протяжении всего процесса профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.
2. Райгородский, Д. Я. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика персонала / Д. Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 2010. – 790 с.
3. Хрисанова, Е. Г. Теория и практика подготовки студентов педвуза к самоконтролю профессионально-педагогической деятельности / Е. Г. Хрисанова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2002. – 328 с.
4. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
5. *Определение* понятия «компетенция» [Электронный ресурс] // Источник HR-Portal.ru. – Режим доступа: <http://www.hr-portal.ru/article/opredelenie-ponyatiya-kompetentsiya>.

РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ
ТИМОФЕЕВА В. В. «РЕСПУБЛИКИ ВОЛГО-ВЯТСКОГО РЕГИОНА
НАКАНУНЕ И В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1938–1945 гг.)»
(ЧЕБОКСАРЫ : ЧГПУ им. И. Я. ЯКОВЛЕВА, 2010. – 268 С.)

В год 65-летия Победы советского народа над фашистской Германией вышла в свет содержательная, интересная, объемная, качественно оформленная книга – монография доктора исторических наук, профессора, проректора ЧГПУ им. И. Я. Яковлева В. В. Тимофеева «Республики Волго-Вятского региона накануне и в годы Великой Отечественной войны (1938–1945 гг.)». Автор работал над ней более 10 лет. В монографии на основе многочисленных достоверных архивных и опубликованных документов исследована богатейшая событиями история Марийской, Мордовской и Чувашской АССР в годы третьей пятилетки (1938 – июнь 1941 г.) и Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.).

Если до недавнего времени историки Чувашии в основном занимались изучением истории республики, то в последнее десятилетие наиболее профессионально толерантные ученые разрабатывали проблемы истории народов братских республик Волго-Вятского региона. Докторами исторических наук, профессорами исследованы: история профсоюзов Чувашской, Марийской и Мордовской республик (Б. Л. Алексеев), история трех республик накануне и в годы Великой Отечественной войны (В. В. Тимофеев), история становления Марийской, Мордовской и Чувашской автономий в 20–30-е гг. XX в. (Е. К. Минеева), эволюция национально-государственного строительства в республиках Среднего Поволжья в 1985–2008 гг. (В. В. Андреев), становление и развитие телевидения в регионах России во второй половине XX – начале XXI в. на материалах Марийской, Мордовской и Чувашской республик (А. А. Данилов). Расширение территориальных рамок научных изысканий свидетельствует о начале нового этапа в развитии чувашской исторической школы, что, естественно, обогащает историю взаимодействия и сотрудничества русского, болгаро-чувашского, татарского, марийского, мордовского, удмуртского, пермяцкого (коми), башкирского народов, которые проживали и творили в Волжской Болгарии, Золотой Орде, Казанском ханстве, а с середины XVI в. – в Российском государстве. Веками укреплялись между ними дружественные отношения. Это подтверждается и сопоставительным исследованием истории Марий Эл, Мордовии и Чувашии предвоенных и военных лет. Приводимые в монографии В. В. Тимофеева неопровержимые факты позволяют отвергнуть вымыслы и клевету зарубежных и отечественных фальсификаторов истории Великой Отечественной войны.

Структура монографии логически хорошо продумана. В введении определены цели и задачи исследования. Как и положено в современном настоящем научном исследовании, в I главе объективно проанализированы и оценены имеющаяся литература по проблеме, архивные и опубликованные источники, объяснены методологические основы формирования общей концепции монографии. Во II главе, посвященной экономическому и социальному развитию Марийской, Мордовской и Чувашской республик с 1938 по июнь 1941 года, исследована история индустриальной и аграрной отраслей народного хозяйства; социальной сферы: образования, культуры, здравоохранения; оборонно-спортивной подготовки резервов армии. В III главе рассмотрены следующие вопросы: реорганизация индустрии республик для потребностей обороны; аграрный сектор экономики: критическое состояние и его преодоление; духовная жизнь общества в условиях

войны: образование, культура, патриотические почины. В IV главе были исследованы также вопросы, как ввод в действие эвакуированного оборудования и роль новых предприятий в регионе; прием, размещение и трудоустройство эвакуированного населения, устройство детей-сирот; подготовка резерва кадровых частей и ополчений.

По каждому рассматриваемому вопросу автор анализирует и синтезирует всю совокупность достоверных фактов, прослеживает сложный, связанный с преодолением трудностей, недостатков, ошибок исторический процесс, приходит к объективным выводам, заключениям, утверждениям. Попытаемся коротко изложить основное содержание книги за весь рассматриваемый период по главным направлениям исторического процесса.

В монографии аргументированно утверждается, что с приходом к власти в Германии в 1933 г. фашистов во главе с Гитлером, провозгласившим в своей книге «Моя борьба» программу достижения мирового господства, прежде всего уничтожения Советского Союза, порабощения его народов, советский народ начал усиленно готовиться к отражению фашистской агрессии. Необходимо было ускоренно проводить индустриализацию страны, совершенствовать аграрный сектор, развивать здравоохранение, образование, культуру, укрепить трудовую дисциплину. Наиболее интенсивным этапом в решении этих стратегически важных задач стали первые три с половиной года третьей пятилетки – с 1938 по июнь 1941 г. Хотя у нас предвоенная пропаганда заявляла, что в случае начала войны против нас Красная Армия будет вести военные действия вне пределов СССР, но правительством еще до войны был разработан план размещения эвакуированных предприятий и персонала в глубоком тылу.

В годы довоенных пятилеток крупные предприятия тяжелой промышленности были построены на Урале, в Центральной России, на Украине, в Ленинграде, Сталинграде, Горьком и других городах. В изучаемых автором республиках к 1941 г. значительным развитием промышленности отличалась Мордовия, где были представлены металлообрабатывающая, лесная, резиновая, сахарная, пенкожгутовая, консервная отрасли, введена ТЭЦ, построен крупный Саровский машиностроительный завод. В Чувашии были построены Шумерлинские дубильно-экстрактовый завод и деревообрабатывающий (мебельный) комбинат, Козловский домостроительный комбинат, Канашский вагоноремонтный завод, завод № 320 (ныне имени Чапаева), введена в строй железная дорога Канаш – Чебоксары. В Марий Эл действовали целлюлозно-бумажный комбинат в Волжске, Лопатинский древокомбинат, несколько лесозаводов, два шпалозавода, небольшой судостроительный завод, несколько предприятий пищевой промышленности.

В годы Великой Отечественной войны почти все промышленные предприятия республик были переведены на производство военной продукции. Промышленный потенциал республик резко возрос за счет эвакуированных предприятий. В Чувашии Козловский и Шумерлинский комбинаты стали авиационными заводами, завод № 320 выпускал снаряды и мины, в республику были эвакуированы Харьковский электромеханический завод, Ленинградский завод «Электрик», Киевская бассонная фабрика, Речицкий экстракторный завод из Белоруссии, Полтавская чулочная фабрика, Завидовская плетельная фабрика, пять хлопчатобумажных фабрик из Московской, Калининской областей и с Украины, Московская табачная фабрика, Полтавская обувная фабрика; оборудование нескольких паровозоремонтных заводов поступило в Алатырский паровозоремонтный завод, нескольких вагоноремонтных заводов – в Канашский вагоноремонтный завод и др. Всего в Чувашию было эвакуировано 28 заводов, фабрик и цехов, возникло 12 новых предприятий.

В Мордовии Саровский машиностроительный завод стал выпускать артиллерийские снаряды калибром 152 мм, были построены Саранский механический завод, выпускавший взрыватели, Саранский завод «Электровыпрямитель». Республика приняла Всесоюзный институт электроизмерительных приборов с заводом, Государственный институт проектирования сооружений, 17 промышленных предприятий, в том числе завод № 583, вошедший в состав Саранского механического завода, Полтавскую швейную фабрику и другие предприятия с Украины, из Белоруссии.

В Марийскую АССР было эвакуировано несколько оборонных предприятий: крупный завод торгового оборудования, завод электроприборов, завод № 168 Наркомата авиационной промышленности СССР, завод № 185, производящий артиллерийские снаряды. В республике в 1939 г. начали строить завод № 298, который ввели в строй в 1942 г. с прибытием оборудования Московского прожекторного завода. Сюда же было эвакуировано Ленинградское особое конструкторское бюро (ОКБ 43) Наркомата вооружения и Наркомата боеприпасов, Киевский завод «13 лет Октября», перешедший здесь на выпуск оборонной продукции, целлюлозно-бумажные фабрики из Москвы, Белоруссии. За счет эвакуированных предприятий потенциал промышленности республик увеличился в два-три раза.

В книге автором подробно освещена подготовка кадров рабочих из молодежи, сельских и городских женщин, стариков, которым в трудных условиях приходилось работать по 12–14 часов в сутки.

Фактический материал монографии показывает, что с 1938 по июнь 1941 г. в сельском хозяйстве республик возросла механизация, улучшилась организация труда, коллективизация была завершена. Натуральные и денежные доходы колхозников и рабочих совхозов стали стабильными. Война поставила колхозы и совхозы в труднейшие условия: трудоспособное мужское и отчасти женское население было мобилизовано в армию, девушки направлены на заводы, автомобили и часть тракторов отправлены на фронт. Несмотря на невероятные трудности, сельское хозяйство справлялось с производством сельскохозяйственной продукции для фронта. В Чувашии в 1944 г. численность скота превысила довоенный уровень. Труженики тыла трех республик активно участвовали в строительстве Волжской и Сурской оборонительных линий, в сборе средств в помощь фронту, приобретали облигации государственных займов. Колхозники республик, в особенности Чувашии, все четыре года войны по нарядам властей заготавливали дрова и доставляли их на железнодорожные станции. Дрова служили топливом для паровозов вместо каменного угля, так как шахты Донбасса были захвачены, а при отступлении разгромлены фашистами.

В годы войны в Марийскую республику было эвакуировано 36,5 тыс., в Мордовскую – 68,8 тыс., в Чувашскую – 70,4 тыс. человек с оккупированных фашистами территорий. Они были размещены в городах и селениях, трудоспособные устроены на работу, пожилые, дети, больные получали социальную помощь, дети продолжали учебу в школах.

В. В. Тимофеев в своей книге, обобщая многочисленные факты, убедительно показывает, как учреждениям здравоохранения республик в предвоенные годы приходилось бороться с социальными болезнями, а в годы войны обеспечивать лечение не только местного и эвакуированного населения, но и раненых воинов в десятках госпиталей.

В республиках в довоенные годы были достигнуты значительные успехи в развитии дошкольного, школьного, начального, среднего и высшего профессионального образования: открыты педагогические, сельскохозяйственные вузы, техникумы и училища по всем специальностям, школы фабрично-заводского обучения. Перепись 1939 г. показала, что более 90 %

населения республик было грамотным. Подготовлено большое количество специалистов средней и высшей квалификации. В каждой республике действовали гуманитарные научно-исследовательские институты. Была создана сеть культурно-просветительных учреждений. Получили развитие национальная художественная литература, средства массовой информации, профессиональные музыкальные, театральные и изобразительные искусства, издательская деятельность. В годы войны все учреждения образования, науки и культуры, функционируя в несколько ограниченных условиях, успешно занимались обучением и воспитанием молодежи, подготовкой кадров специалистов, нравственно-духовным и патриотическим воспитанием населения. В книге обращено значительное внимание на роль православной церкви в духовном и патриотическом воспитании советского народа.

Большое место в монографии занимает исследование оборонно-спортивной подготовки резервов армии с 1938 по июнь 1941 г., подготовка резервов кадровых частей и ополчений в годы войны.

Выводы автора подкреплены статистическими таблицами, приложенными к аналитическому тексту монографии.

На читателя огромное эмоциональное воздействие оказывает богатый иллюстративный материал. Это подборка из 19 фотоснимков, на которых запечатлены славные сыны и дочери Марий Эл (им предшествует эпитафия: «В годы Великой Отечественной войны трудящиеся Марийской АССР достойно выполнили свой долг перед Родиной. Сыны марийского народа проявили отвагу и мужество на полях сражений, рабочие, крестьяне и интеллигенция республики самоотверженно трудились на фабриках, заводах, в колхозах»), 44 фотоснимка отличившихся в годы войны граждан Мордовии, которым предпослан эпитафия: «Железная дисциплина труда, выполнение и перевыполнение норм выработки, беспрерывный рост производительности труда, стремление сделать как можно больше и лучше показывают высокое сознание трудящихся Мордовии и говорят о том, что дело защиты Отечества является не только делом бойцов, командиров и политработников, но и всех трудящихся, оставшихся в тылу», блок из 54 фотоснимков граждан Чувашии с эпитафией: «Будучи в основном крестьянским народом, чувашам пришлось выдержать во всех отношениях невиданный по сложности экзамен на социально-культурную, интеллектуальную и психологическую зрелость. И они его выдержали достойно, нигде – ни в сражениях, ни в тылу – ничем себя не запятнали».

В начале 20-х гг. XX в. правительством СССР было принято решение о ликвидации фактического неравенства нерусских народов страны – преодолении их отсталости в хозяйственном, культурном и профессиональном развитии – с помощью великого русского народа. Весь фактический материал рецензируемой книги показывает, что марийский, мордовский и чувашский народы к началу Великой Отечественной войны преодолели былую отсталость, в годы войны и в тылу, и на фронте проявили себя наравне с русским и другими народами Отечества.

Уверен, что монография В. В. Тимофеева имеет большое значение не только для развития исторической науки, но и для патриотического, духовно-нравственного воспитания населения.

*В. Д. Дмитриев, доктор исторических наук, профессор,
участник Великой Отечественной войны*

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Автономова Анастасия Николаевна – аспирант кафедры теории и истории искусств и рисунка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Avtonomova, Anastasiya Nikolaevna – Post-graduate Student, Department of Theory and History of Arts and Drawing, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Атласкин Алексей Леонидович – старший преподаватель кафедры физической культуры и спорта Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Atlaskin, Alexey Leonidovich – Senior Lecturer, Department of Physical Training and Sport, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Белова Татьяна Анатольевна – соискатель кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Belova, Tatyana Anatolyevna – Applicant, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Бельчусов Анатолий Александрович – кандидат технических наук, доцент, докторант кафедры информатики и вычислительной техники Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Belchusov, Anatoly Alexandrovich – Candidate of Technic, Associate Professor, Doctoral Candidate, Department of Computer Science and Computer Facilities, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Васильев Валерий Иванович – соискатель кафедры теоретических основ физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Vasilyev, Valery Ivanovich – Applicant, Department of Theoretical Basis of Physical Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Васильева Юлия Петровна – аспирант кафедры коммуникационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Vasilyeva, Yuliya Petrovna – Post-graduate Student, Department of Communicative Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Войтюль Наталия Львовна – аспирант кафедры философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Voityul, Natalia Lvovna – Post-graduate Student, Department of Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Григорьева Лариса Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Grigoryeva, Larisa Georgievna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Григорьева Наталья Валентиновна – соискатель кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Grigoryeva, Natalya Valentinovna – Applicant, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Григорьева Стелла Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Grigoryeva, Stella Georgievna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Pedagogics and Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Деверинская Александра Тимофеевна – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Deverinskaya, Alexandra Tymofeevna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Егоров Алексей Станиславович – аспирант кафедры декоративно-прикладного искусства и методики преподавания изобразительного искусства Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Egorov, Alexey Stanislavovich – Post-graduate Student, Department of Decorative and Applied Arts and Methods of Teaching Graphic Arts, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Завёркин Андрей Николаевич – аспирант кафедры философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Zaverkin, Andrei Nikolaevich – Post-graduate Student, Department of Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Калюшина Алина Ивановна – старший преподаватель кафедры конструирования и технологии швейных изделий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kalyushina, Alina Ivanovna – Senior Lecturer, Department of Design and Technology of Garment, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Карташова Елена Семеновна – аспирант кафедры педагогики Белгородского государственного университета, г. Белгород

Kartashova, Elena Semyonovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics, Belgorod State University, Belgorod

Кострюков Вячеслав Вадимович – аспирант кафедры теоретических основ физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kostrukov, Vyacheslav Vadimovich – Post-graduate Student, Department of Theoretical Basis of Physical Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Краснов Николай Николаевич – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Krasnov, Nikolay Nikolaevich – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Кузнецов Анатолий Федорович – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kuznetsov, Anatoly Fedorovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Doctoral Candidate, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Лемесов Виталий Владимирович – аспирант кафедры декоративно-прикладного искусства и методики преподавания изобразительного искусства Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Lemesov, Vitaliy Vladimirovich – Post-graduate Student, Department of Decorative and Applied Arts and Methods of Teaching Graphic Arts, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Майкова Лариса Валерьевна – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Majkova, Larisa Valeryevna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Максимова Любовь Геннадьевна – аспирант кафедры информатики и вычислительной техники Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Maksimova, Lubov Gennadyevna – Post-graduate Student, Department of Information Science and Computer Engineering, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Минеева Ирина Николаевна – аспирант отдела теории и истории культуры Научно-исследовательского института гуманитарных наук при Правительстве Республике Мордовия, г. Саранск

Mineeva, Irina Nikolaevna – Post-graduate Student, Department of Theory and History of Culture, Scientific and Research Institute of the Humanities at the Government of Mordovia, Saransk

Мионов Алексей Геннадьевич – старший преподаватель кафедры физического воспитания Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Mironov, Alexey Gennadyevich – Senior Lecturer, Department of Physical Education, Mari State University, Yoshkar-Ola

Павлов Владимир Иванович – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Pavlov, Vladimir Ivanovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Doctoral Candidate, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Петров Геннадий Николаевич – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Petrov, Gennady Nikolaevich – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Поддьячая Наталия Станиславовна – аспирант кафедры теории и истории искусств и рисунка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Poddyachaya, Natalia Stanislavovna – Post-graduate Student, Department of Theory and History of Arts and Drawing, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Семенов Дмитрий Викторович – соискатель кафедры спортивных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Semenov, Dmitry Viktorovich – Applicant, Department of Sport Disciplines, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Сергеева Светлана Николаевна – аспирант кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Sergeyeva, Svetlana Nikolayevna – Post-graduate Student, Department of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Симень Владимир Петрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Simen, Vladimir Petrovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Physical Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Ситка Игорь Васильевич – аспирант кафедры информатики и вычислительной техники Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Sitka, Igor Vasilyevich – Post-graduate Student, Department of Computer Science and Computer Engineering, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Тухлина Алена Александровна – старший преподаватель кафедры коммуникационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Tukhlina, Alena Alexandrovna – Senior Lecturer, Department of Communicative Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Харитоновна 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

Шаронова Евгения Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Sharonova, Evgeniya Gennadyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Doctoral Candidate, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Шевченко Ольга Вадимовна – аспирант кафедры декоративно-прикладного искусства и методики преподавания изобразительного искусства Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Shevchenko, Olga Vadimovna – Post-graduate Student, Department of Decorative and Applied Art and Methods of Teaching Arts, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Шилова Вера Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белгородского государственного университета, г. Белгород

Shilova, Vera Sergeevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Pedagogics, Belgorod State University, Belgorod

Шолудякова Анастасия Витальевна – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Sholudyakova, Anastasia Vitalyevna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical 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 и рецензия из организации, представляющей статью к публикации.

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 подрисуночные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Кегль текста в схемах и подрисуночной 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

ГОУ 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 исследования. 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

ГУМАНИТАРНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Автономова А. Н.</i>	Историческая живопись Чувашии, Татарстана, Марий Эл в послевоенный период (1945–1960 гг.).....	3
<i>Белова Т. А.</i>	Потенциал дисциплины «Иностранный язык» для формирования социокультурной компетенции студентов экономического вуза.....	9
<i>Бельчусов А. А.</i>	Технологические аспекты проведения очных и дистанционных конкурсов по школьным дисциплинам.....	16
<i>Васильев В. И.</i>	Зависимость результата в спринтерском беге от кинематических параметров бегового шага у квалифицированных бегунов с детским церебральным параличом.....	23
<i>Васильева Ю. П.</i>	Категория запрета в гуманитарном научном дискурсе.....	26
<i>Войтюль Н. Л.</i>	Естественно-правовые преобразования в социально-политической системе России прошлого и настоящего.....	32
<i>Григорьева Л. Г.</i>	Общее и регионально особенное в трудовом воспитании младших школьников.....	38
<i>Григорьева Н. В.</i>	Формирование ценностных ориентаций у студентов – будущих экономистов.....	43
<i>Григорьева С. Г.</i>	Инновационные процессы в целостной педагогической системе: структура, функции.....	48
<i>Деверинская А. Т., Павлов В. И.</i>	Педагогические условия развития у студентов психофизических качеств.....	56
<i>Егоров А. С.</i>	Цвет как фактор активизации процесса обучения учащихся....	61

<i>Завёркин А. Н.</i>	Социальная детерминация развития науки.....	66
<i>Калюшина А. И.</i>	Учебно-методические разработки по изучению национальных видов рукоделия как средство совершенствования качества технологического образования учащихся.....	71
<i>Карташова Е. С., Шилова В. С.</i>	Научные основы формирования социально-экологической устойчивости личности школьника.....	77
<i>Кострюков В. В.</i>	Динамика мышечных усилий в жиме лежа с постоянными и переменными отягощениями.....	82
<i>Краснов Н. Н.</i>	Социокультурная значимость ремесленного труда в школе И. Я. Яковлева.....	87
<i>Кузнецов А. Ф.</i>	Применение метода проблемного обучения для формирования навыков самозащиты у курсантов образовательных учреждений МВД России.....	91
<i>Лемесов В. В.</i>	Формирование художественного образа на занятиях скульптурой.....	97
<i>Майкова Л. В.</i>	О социальной активности современных студентов.....	102
<i>Максимова Л. Г.</i>	Модель подготовки будущих учителей к преподаванию преподавательского курса информатики.....	108
<i>Минеева И. Н.</i>	Роль религиозных организаций и сект в формировании конфессиональной ситуации в Республике Мордовия на рубеже XIX–XX вв.....	115
<i>Миронов А. Г.</i>	Формирование профессиональной компетентности юриста в процессе специальной физической подготовки в вузе.....	120
<i>Павлов В. И.</i>	Подготовка студентов к использованию потенциала религиозной культуры в духовно-нравственном воспитании учащихся...	124
<i>Петров Г. Н.</i>	Формирование технологической культуры у школьников в процессе овладения традиционными народными ремеслами с использованием компьютерных технологий.....	129
<i>Поддячая Н. С.</i>	Композиционное построение картины А. А. Кокеля «Семейный портрет».....	134
<i>Семенов Д. В.</i>	Совершенствование профессиональной подготовки курсантов вузов МВД России с применением информационно-модульной технологии обучения.....	139
<i>Сергеева С. Н.</i>	Педагогические условия успешного сопровождения семейного воспитания младших школьников на основе причинно-следственного анализа.....	145

<i>Симень В. П., Атласкин А. Л.</i>	Эффективность применения четырехнедельного тренировочного ударного микроцикла по схеме 3+1 при подготовке гиревиков к соревнованиям.....	149
<i>Ситка И. В.</i>	Ситуационное моделирование на занятиях по безопасности жизнедеятельности в педагогическом вузе.....	154
<i>Тухлина А. А.</i>	Региональная политическая элита в современной России.....	160
<i>Харитонова Ф. П.</i>	Роль этнопедагогики в подготовке компетентного специалиста в системе поликультурного педагогического образования	164
<i>Шаронова Е. Г.</i>	Теоретические основы социально-экологического воспитания студентов педагогических специальностей.....	171
<i>Шевченко О. В.</i>	Дополнительное образование детей как необходимое звено реализации творческого потенциала личности.....	179
<i>Шолудякова А. В.</i>	Диагностика коммуникативной компетентности студентов вузов.....	184
РЕЦЕНЗИИ		
<i>Димитриев В. Д.</i>	Рецензия на монографию Тимофеева В. В. «Республики Волго-Вятского региона накануне и в годы Великой Отечественной войны (1938–1945 гг.)» (Чебоксары : ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2010. – 268 с.).....	190
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....		194
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....		200



CONTENT

THE HUMANITIES AND PEDAGOGICS

<i>Avtonomova A. N.</i>	The historical painting of Chuvashia, Tatarstan, Mari El in the post-war period (1945–1960).....	3
<i>Belova T. A.</i>	The potential of a foreign language as a subject for forming socio-cultural competence of students of an economic institute.....	9
<i>Belchusov A. A.</i>	Technological aspects of organizing intramural and distant contests in school subjects.....	16
<i>Vasilyev V. I.</i>	Dependence of running sprint time on running stride kinematic parameters of qualified runners with cerebral palsy.....	23
<i>Vasilyeva Y. P.</i>	The category of prohibition in the discourse of liberal arts	26
<i>Voytyul N. L.</i>	The natural-legal transformation in the socio-political system of Russia in the past and present.....	32
<i>Grigoryeva L. G.</i>	General and regional peculiarities of labor education of junior schoolchildren.....	38
<i>Grigoryeva N. V.</i>	Formation of value system of students – future economists.....	43
<i>Grigoryeva S. G.</i>	Innovation processes in the integrated pedagogical system: the structure, functions.....	48
<i>Deverinskaya A. T., Pavlov V. I.</i>	Pedagogical conditions of development of students' psycho-physical qualities.....	56
<i>Egorov A. S.</i>	Color as a factor of activization of studying process.....	61

<i>Zaverkin A. N.</i>	Social determination of the science development.....	66
<i>Kalyushina A. I.</i>	Teaching Course books in needlework as means of improving the quality of technological education.....	71
<i>Kartashova E. S., Shilova V. S.</i>	Scientific basis of the formation of the socially-ecological stability of the personality of a pupil.....	77
<i>Kostrukov V. V.</i>	Muscular efforts dynamics in bench press with constant and variable weights.....	82
<i>Krasnov N. N.</i>	The sociocultural significance of the craft work in I. Y. Yakovlev's school.....	87
<i>Kuznetsov A. F.</i>	Application of the method of problem solving education for formation of skills of self-defense of the person of cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia.....	91
<i>Lemesov V. V.</i>	Formation of the artistic image at lessons in sculpture.....	97
<i>Majkova L. V.</i>	About social activity of modern students.....	102
<i>Maksimova L. G.</i>	The model of training future teachers for teaching introductory (propaedeutic) course of computer science.....	108
<i>Mineyeva I. N.</i>	The role of religious organizations and sects in the formation of confessional situation in the Republic of Mordovia in late XIXth beginning of XX century.....	115
<i>Mironov A. G.</i>	Formation of the professional competence of the lawyer during special preparation in high school.....	120
<i>Pavlov V. I.</i>	Preparation of students for using potentialities of religion in the spiritual and moral education of students.....	124
<i>Petrov G. N.</i>	Formation of technological culture of schoolchildren in the process of mastering traditional folk crafts using computer technologies.....	129
<i>Poddyachaya N. S.</i>	Composition of Aleksey Kokel's canvas «A portrait of a family»	134
<i>Semenov D. V.</i>	Improvement of Professional training of the cadets of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation using Informational modular Technology of education.....	139
<i>Sergeeva S. N.</i>	Pedagogical conditions of successful guidance of family primary schoolchildren upbringing in terms of the causative-consecutive analysis.....	145

<i>Simen V. P., Atlaskin A. L.</i>	The effectiveness of application of four-week training impactive microcycle under the scheme 3+1 in preparation of weight-lifters to competitions.....	149
<i>Sitka I. V.</i>	Situational modelling at the life safety lessons at pedagogical high school	154
<i>Tukhlina A. A.</i>	Regional political elite in modern Russia.....	160
<i>Kharitonova F. P.</i>	The role of ethnopedagogy in training competent specialists with- in the multicultural educational system.....	164
<i>Sharonova E. G.</i>	Theoretical bases of social ecological education of students of pe- dagogical specialities.....	171
<i>Shevchenko O. V.</i>	Extra-curriculum education of children as a necessary link of re- alization of person’s creativity potential.....	179
<i>Sholudiyakova A. V.</i>	Diagnostics of the communicative competency of university stu- dents.....	184
REVIEWS		
<i>Dimitriev V. D.</i>	The review of the monograph by V. V. Timofeev «The Republics of the Volgo-Vyatsky Region before and after the Great Patriotic War (1938–1945)» (Cheboksary : I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, 2010. – 268 p.).....	190
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS		225
INFORMATION FOR THE AUTHORS		231

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

2011. № 1 (69). Ч. 2

Технические редакторы Л. А. Судленкова
 Л. Н. Улюкова
 И. А. Федянина
 В. Ю. Шабатько
 Т. Н. Юркина

Компьютерная верстка, макет А. П. Кошкиной

Подписано в печать 25.03.2010. Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. 26,2. Тираж 300 экз. Заказ № 2389.

Отпечатано в отделе полиграфии
ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38