

ВЕСТНИК Тамбовского университета

ЖУРНАЛ ТАМБОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
имени Г.Р. ДЕРЖАВИНА

Научно-теоретический
и прикладной
журнал
широкого профиля

Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ
НАУКИ

Издается с 15 мая 1996 года
Выходит 6 раз в год

Т. 22,
вып. 3
(167)

2017

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендуемых Высшей аттестационной комиссией для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук

СОДЕРЖАНИЕ

3 CONTENTS

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- 5 *Т.И. Гущина,
А.Ю. Курин,
Н.В. Позднякова* Соответствие основной образовательной программы подготовки бакалавров по профилю «Начальное образование» профессиональному стандарту педагога: анализ принципов и содержания
- 15 *Л.Н. Макарова* Проектирование технологии развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя вуза
- 28 *Г.Д. Хорошавина,
В.И. Стымковский* Организационные условия реализации многоуровневого профессионального образования в техническом вузе для лиц с ограниченными возможностями здоровья
- 33 *Е.С. Куракина,
Е.А. Алисов* Возможности использования социальных сервисов в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды
- 39 *С.В. Титова,
О.Ю. Самойленко* Структура информационно-коммуникационной компетенции преподавателя вуза

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

- 49 *М.А. Шевченко,
П.Д. Митчелл,
С.С. Загайнов* Компетентностный подход в обучении иноязычному военному дискурсу
- 57 *А.Г. Соломатина* Основные проблемы обучения иностранному языку студентов аграрных вузов и пути их решения посредством подкастов
- 63 *Ф.В. Погуляев* Методические функции видео-подкастов в обучении иностранному языку

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 72 *А.Н. Попов* Содержательно-технологическое обеспечение процесса формирования информационной компетентности социального работника в вузе

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

- 78 *М.Г. Козадаев,
Т.А. Селитреникова* Мотивационный аспект профессионально-прикладной физической подготовки кадет

**83 А.М. Пятахин,
С.А. Калмыков,
В.И. Павлов,
Н.Н. Павлова**

Особенности применения упражнений с отягощением на тренажерах

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**91 В.К. Боткова,
Е.И. Григорьева**

Сущность и специфика карьерного самоопределения студенческой молодежи

97 Р.В. Беляев

Модель формирования информационной культуры курсантов военных вузов средствами социально-культурной деятельности

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

103 И.В. Ураева

Влияние органов управления на развитие сети библиотек Тамбовской губернии в первые годы советской власти

111 Е.А. Мякишева

Изменения численности населения уездов юга Центральной России в 1830–1850-е гг.

121 Н.А. Бузанова

Земские начальники как объект контроля (на примере Тамбовской губернии)

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»
(392000, г. Тамбов, ул. Интернациональная, д. 33)

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР к. юрид. н. В.Ю. Стромов.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА: д. пед. н., проф. П.В. Сысоев (научный редактор), И.В. Ильина (отв. секретарь), д. ист. н., проф. А.Г. Айрапетов, д. культурологии, проф. Е.И. Григорьева (г. Москва), д. истории, проф. Тьерри Гробуа (г. Люксембург, Люксембург), д. пед. н., проф. М.И. Долженкова, д. пед. н., проф. И.Ф. Исаев (г. Белгород), д. ист. н., проф. В.В. Канищев, д. ист. н., проф. С.Г. Кашенко (г. Санкт-Петербург), д. пед. н., проф. Р.М. Куличенко, д. пед. н., проф. Л.Н. Макарова, д. пед. н., проф. Т.Э. Мангер, д. ист. н., проф. Ю.А. Мизис, д. педагогики, проф. П.Дж. Митчелл (г. Дерби, Великобритания); д. филос. н., проф. И.В. Налетова, д. ист. н., проф. С.А. Нефедов (г. Екатеринбург), д. пед. н., проф. А.Г. Пашков (г. Курск), д. пед. н., проф. Л.С. Подымова (г. Москва), д. пед. н., проф. О.Г. Поляков, д. ист. н., проф. В.В. Романов, д. ист. н., проф. А.С. Туманова (г. Москва), доктор, проф. истории Хок Стивен Л. (г. Три-Ситис, США), д. пед. н., проф. И.А. Шаршов.

Адрес редакции: 392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, д. 33.

Тел. редакции: (4752)-72-34-34 доб. 0440. Факс (4752)-71-03-07.

E-mail: vestnik@tsu.tmb.ru. Интернет: <http://vestnik.tsutmb.ru/rus/>; <http://vestnik.tsutmb.ru/eng/>

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-50435 от 3 июля 2012 г.

Подписной индекс 83371 в каталоге агентства «Роспечать».

Редакторы: А.А. Манаенкова, М.И. Филатова.

Редакторы английских текстов: Т.А. Ковалева, Е.А. Финаева.

Компьютерное макетирование Т.Ю. Молчанова.

Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. – Тамбов, 2017. – Т. 22, вып. 3 (167). – 128 с. – ISSN 1810-0201. – DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)

Подписано в печать 10.04.2017. Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 15,52. Тираж 1000 экз. Заказ № 17129. Свободная цена.

Адрес издателя: 392000, г. Тамбов, ул. Интернациональная, д. 33. ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина».

Отпечатано в Издательском доме Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.
392008, г. Тамбов, ул. Советская, д. 190г.

© ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», 2017

© Журнал «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки», 2017.

При перепечатке, а также при цитировании материалов ссылка на журнал обязательна.

Ответственность за содержание публикаций несет автор.

The journal is on the official list of scientific reviewed periodicals
recommended by High Attestation Commission for publication principal scientific
researches of dissertations for academic degree of candidate of science, doctor of science

CONTENTS

PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

- 5 *T.I. Gushchina,
A.Y. Kurin,
N.V. Pozdnyakova* The correspondence of basic educational program of bachelor's preparation on profile "Primary Education" to professional standard of a teacher: analysis of principles and content
- 15 *L.N. Makarova* Projection of individual style development technology of pedagogical activity of higher educational institution lecturer
- 28 *G.D. Khoroshavina,
V.I. Stymkovskiy* Organizational conditions of multilevel professional education in technical higher educational institution for individuals with health disabilities
- 33 *E.S. Kurakina,
E.A. Alisov* Opportunities for social services use in the conditions of information and communication educational environment
- 39 *S.V. Titova,
O.Y. Samoylenko* Structure of higher educational institution lecturer's information and communication competence

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 49 *M.A. Shevchenko,
P.J. Mitchell,
S.S. Zagainov* The competence approach in teaching foreign military discourse
- 57 *A.G. Solomatina* The basic problems of foreign language teaching of agrarian institutes of higher education and ways of their decision by means of podcasts
- 63 *F.V. Pogulyaev* Methodical functions of video-podcasts in foreign language teaching

QUESTIONS OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

- 72 *A.N. Popov* The content-technological support for the process of forming the information competence of a social worker in the university

THEORY AND METHODS OF PHYSICAL TRAINING TEACHING

- 78 *M.G. Kozadaev,
T.A. Selitrenikova* Motivational aspects of professional-applied physical training of cadets
- 83 *A.M. Pyatakhin,
S.A. Kalmykov,
V.I. Pavlov,
N.N. Pavlova* The peculiarities of resistance exercises at training devices

THEORY AND METHODS OF SOCIOCULTURAL ACTIVITY ORGANIZATION

- 91 V.K. Botkova,
E.I. Grigoreva** The essence and specifics of career self-determination of students' youth
- 97 R.V. Belyaev** The model of formation of information culture of students of military higher education institutions by means of socio-cultural activities

NATIONAL HISTORY

- 103 I.V. Uraeva** Impact controls on the development of the network of libraries of the Tambov province in the early years of Soviet power
- 111 E.A. Myakisheva** The population changes of districts of the South of Central Russia in 1830–1850
- 121 N.A. Buzanova** Territorial (zemsky) district chiefs as an object of control (basing on the example of Tambov province)

Founder: Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
“Tambov State University named after G.R. Derzhavin”
(392000, Tambov, 33 Internatsionalnaya St.)

EDITOR-IN-CHIEF Candidate of Law V.Y. Stromov.

EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL: Doctor of Pedagogy, Professor P.V. Sysoyev (Scientific Editor), I.V. Ilyina (Executive Editor), Doctor of History, Professor A.G. Airapetov, Doctor of Culturology, Professor E.I. Grigoreva (Moscow), Doctor of History, Professor Thierry Grosbois (Luxembourg, Luxembourg), Doctor of Pedagogy, Professor M.I. Dolzhenkova, Doctor of Pedagogy, Professor I.F. Isayev (Belgorod), Doctor of History, Professor V.V. Kanishev, Doctor of History, Professor S.G. Kashenko (St. Petersburg), Doctor of Pedagogy, Professor R.M. Kulichenko, Doctor of Pedagogy, Professor L.N. Makarova, Doctor of Pedagogy, Professor T.E. Manger, Doctor of History, Professor Y.A. Mizis, Doctor of Pedagogy, Professor P.J. Mitchell (Derby, Great Britain), Doctor of Philosophy, Professor I.V. Nalyotova, Doctor of History, Professor S.A. Nefedov (Ekaterinburg), Doctor of Pedagogy, Professor A.G. Pashkov (Kursk), Doctor of Pedagogy, Professor L.S. Podyumova (Moscow), Doctor of Pedagogy, Professor O.G. Polyakov, Doctor of History, Professor V.V. Romanov, Doctor of History, Professor A.S. Tumanova (Moscow), Doctor, Professor of History Hoch Steven L. (Tri-Cities, USA), Doctor of Pedagogy, Professor I.A. Sharshov.

Editors address: 33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

Tel. number: (4752)-72-34-34 extension 0440. Fax: (4752)-71-03-07.

E-mail: vestnik@tsu.tmb.ru. Интернет: <http://vestnik.tsutmb.ru/rus/>; <http://vestnik.tsutmb.ru/eng/>

The journal is registered by Federal service for supervision in communication, information technologies and mass communications sphere (Roskomnadzor). Certificate of registration of mass information mean ПИ № ФС77-50435 from 3 July, 2012.

Subscription index in the catalogue of the agency JCS “Rospechat” is 83371.

Editors: A.A. Manaenkova, M.I. Filatova.

English texts editors: T.A. Kovaleva, E.A. Finaeva.

Computer layout T.Y. Molchanova.

Tambov University Review. Series: Humanities. – Tambov, 2017. – Vol. 22, Issue 3 (167). – 128 p. – ISSN 1810-0201. – DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)

Подписано в печать 10.04.2017. Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 15,52. Тираж 1000 экз. Заказ № 17129. Свободная цена.

Адрес издателя: 392000, г. Тамбов, ул. Интернациональная, д. 33. ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина».

Отпечатано в Издательском доме Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.
392008, г. Тамбов, ул. Советская, д. 190г.

© FSBEI of HE “Tambov State University named after G.R. Derzhavin”, 2017

© The journal “Tambov University Review. Series: Humanities”, 2017.

All rights of reproduction in any form reserved.

The author is responsible for the contents of publications.

УДК 37.061+372.3.4

СООТВЕТСТВИЕ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНДАРТУ ПЕДАГОГА: АНАЛИЗ ПРИНЦИПОВ И СОДЕРЖАНИЯ

© Татьяна Ивановна ГУЩИНА

кандидат педагогических наук, доцент, директор Педагогического института
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: tguasot@gmail.com

© Андрей Юрьевич КУРИН

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики дошкольного
и начального образования, зам. директора Педагогического института по науке
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
E-mail: kurinandrey@mail.ru

© Наталья Владимировна ПОЗДНЯКОВА

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории
и методики дошкольного и начального образования
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
E-mail: nata_poz@mail.ru

Проанализированы принципы, отражающие приоритеты в отборе учебного материала и раскрывающие способы достижения целей обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование»: соответствия вузовской подготовки педагога структуре его профессиональных компетенций, фундаментальности педагогической подготовки с опорой на психологическое знание, целостности педагогической подготовки, согласованности предметно-методических знаний, практической направленности педагогической подготовки, формирования профессиональной субъектной позиции будущего педагога. Проведен анализ соответствия трудовых функций, заявленных в профессиональном стандарте педагога, компетенциям, формируемым согласно ФГОС ВО в процессе изучения блоков дисциплин учебного плана («Базовый», «Психолого-педагогический», «Предметно-методический» и «Практики») основной образовательной программы по профилю «Начальное образование». Проведен анализ соответствия основной образовательной программы подготовки по профилю «Начальное образование» (прикладной бакалавриат – два вида профессиональной деятельности) профессиональному стандарту педагога, показана связь трудовых действий, умений, знаний профессионального стандарта с формируемыми компетенциями подготовки будущих бакалавров по данному профилю.

Ключевые слова: подготовка бакалавров; начальное образование; основная образовательная программа; профессиональный стандарт педагога

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-5-14

Современная система подготовки педагогов начального образования в вузе представляет собой гибкую, динамичную систему, адекватную требованиям ФГОС ВО, профессионального стандарта педагога. Образовательная программа подготовки педагогов начального образования построена с учетом следующей совокупности принципов, отражающих приоритеты в отборе учебного материала и раскрывающих способы достижения целей обучения по данному направлению подготовки.

Одним из основных принципов является принцип соответствия вузовской подготовки педагога структуре его профессиональных

компетенций. Согласно ФГОС ВО, в котором сформулированы требования к результатам освоения основных образовательных программ, выпускник вуза должен обладать общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными компетенциями [1]. Их формирование происходит последовательно и постепенно в процессе обучения на различных этапах освоения образовательной программы, одновременно на методологическом, теоретическом, методическом и технологическом уровнях, отражающих теоретическую и практическую готовность учителя начальных классов к профессиональной деятельности. Каждый блок дисциплин, вклю-

ченных в образовательную программу, соотнесен с компетенциями, измеряемыми и диагностируемыми в динамике учебного процесса.

Опорой принципа фундаментальности педагогической подготовки является психологическое знание. Фундаментальность педагогического образования означает направленность его содержания на формирование неизменных элементов человеческой культуры будущего педагога, способствующих реализации его творческого потенциала, развитию познавательной активности, что, в свою очередь, обеспечивает качественно новый уровень внутренней интеллектуальной, нравственной, эмоциональной культуры педагога и создает внутреннюю потребность в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни и формирует качества, позволяющие успешно адаптироваться в быстро изменяющихся социально-экономических и технических условиях [2]. Образовательная программа в соответствии с принципом фундаментальности подготовки педагога помимо профильных дисциплин включает базовые общеобразовательные, гуманитарные и естественнонаучные дисциплины, а опора на психологическое знание определяет важность формирования психологической компетентности будущего педагога в непосредственной педагогической деятельности. Знание фундаментальных идей, концепций, законов и закономерностей развития личности ребенка, ведущих психолого-педагогических теорий, основных категорий и понятий педагогики и психологии, процессов становления личности в образовательном процессе позволяет выпускникам решать различные педагогические задачи и проблемы в будущей профессиональной деятельности.

Значимость фундаментальной педагогической подготовки будущего учителя начальных классов с опорой на психологическое знание состоит в его целостности. Принцип целостности педагогической подготовки обеспечивается за счет глубокого осмысления связей между изучаемыми дисциплинами [3]. Взаимосвязь учебных дисциплин, объединение отдельных учебных дисциплин в содержательные блоки имеет своей целью создание в итоге обучения в сознании будущего учителя начальных классов целостной научной картины о человеческой лич-

ности, учебно-воспитательном процессе и педагогической действительности, служащей основой при решении профессиональных задач непосредственной педагогической деятельности.

Для осуществления педагогической деятельности выпускник образовательной программы должен обладать совокупностью предметно-методических знаний и умений, заключающихся в интеграции и согласованности теоретических знаний конкретного предмета (русский язык, математика, литературное чтение, информатика и др.) и методики его преподавания [4]. Принцип, определяющий рассмотрение совокупности устойчивых взаимосвязей между теоретическими основами изучаемого в начальной школе предмета с методикой его преподавания, назовем принципом согласованности предметно-методических знаний. Предметные и методические структуры, будучи тесно взаимосвязаны, создают объективную основу такого построения учебного процесса, при котором как при изложении теоретических аспектов изучаемой предметной области, так и при формировании методических знаний, практических умений и навыков происходит интеграция содержания предметно-методических линий в этом процессе. Принцип согласованности означает, что начинать построение содержания предметно-методической подготовки необходимо с выделения фундаментальных теоретических понятий и свойств предметной области, постепенно раскрывая внутренние связи с методикой и практикой на конкретных примерах педагогической действительности. Ведущие теоретические понятия данной предметной области знания позволяют изложить конкретные вопросы методики преподавания с научной точки зрения и взглянуть на уже известные факты с общих позиций.

Процесс овладения студентами системой знаний, умений и практических навыков решения профессиональных задач осуществляется с учетом принципа практической направленности педагогической подготовки. Данный принцип диктует определенные требования к профессиональной направленности процесса обучения: максимально приблизить учебную обстановку к реальной профессиональной деятельности учителя в начальной школе; гибко сочетать теоретиче-

ские и практические методы и формы обучения; обеспечивать связь передового педагогического опыта обучения и воспитания младших школьников в прошлом, настоящем с перспективными направлениями развития школьной практики.

Подготовка педагога не может иметь практической направленности без приобретения студентом опыта непосредственной педагогической деятельности, которая предусмотрена в образовательной программе и реализуется в различных видах практик (учебной, производственной и преддипломной), цель которых состоит в погружении студентов в профессиональную педагогическую среду начальной школы, в которой студент может соотнести свои представления о профессии учителя с требованиями, предъявляемыми системой начального образования, пройти этапы своего личностного профессионального становления от рефлексивного педагога до педагога-практика [5]. Организация работы над проектами, учебно-исследовательской работы студентов, насыщение образовательного пространства активными методами обучения (деловыми, ролевыми, имитационными играми, кейсовыми технологиями и пр.), увеличение доли творческой самостоятельной работы студентов – все это обеспечивает реализацию принципа практической направленности подготовки педагога и формирует готовность выпускников образовательной программы к выполнению заданных профессиональным стандартом педагога трудовых функций.

Интеграция теоретической и практической подготовки будущего педагога, усиление ее практической направленности в процессе обучения способствуют осмыслению студентом учебной и будущей профессиональной деятельности, его места в ней, формированию субъектной позиции по отношению ко всем сторонам педагогической действительности, что определяет принцип формирования профессиональной субъектной позиции будущего педагога. За время обучения по образовательной программе у будущего педагога формируется адекватное понимание своей профессиональной роли, значимости педагогической деятельности, осознание профессиональных качеств личности учителя, которые выражаются в форме представлений, взглядов, установок и профессио-

нальных и личностных позиций, реализуемых в дальнейшем в социальной активности и практической профессиональной деятельности.

Развитие профессиональной педагогической деятельности у будущего педагога в процессе обучения отражено в содержательной и технологической составляющей, что позволяет осуществить постепенный переход от учебной деятельности студента к профессиональной деятельности педагога. Содержание учебного материала дисциплин образовательной программы определяет формы учебно-профессиональной деятельности студентов профиля «начальное образование», позволяющие моделировать и конструировать познавательные и практические задачи будущей педагогической деятельности и предоставляя возможность студентам осмысливать, апробировать и рефлексировать различные компоненты реальной педагогической деятельности. Постепенно учебная деятельность студента приближается к реальным условиям педагогической практики, приобретая при этом более сложную структуру, по составу функций приближенную к профессиональной деятельности учителя начальных классов.

Профессиональная субъектная позиция будущего педагога в процессе освоения образовательной программы реализуется в проектировании им индивидуального образовательного маршрута. Предоставление студенту возможности выбора способов достижения целей, тем творческих работ, форм их выполнения, поощрение собственного взгляда на проблему, стимулирование его аргументированных выводов способствует овладению будущим педагогом способами когнитивной, организационной и творческой деятельности.

Рассмотренные принципы в реальном образовательном процессе выступают во взаимосвязи и взаимозависимости и функционируют как целостная система. Поэтому каждый принцип приобретает свое действительное значение лишь в тесной связи с другими. Только совместное действие данных принципов обеспечивает правильное определение задач обучения, отбор содержания, выбор форм, методов и средств наиболее целесообразной деятельности.

Основная образовательная программа подготовки бакалавров по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», реализуемая ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина», соответствует требованиям ФГОС ВО и профессиональному стандарту «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», определяющему содержание подготовки выпускников данного профиля. Дисциплины и практики, включенные в учебный план основной образовательной программы, сочетают закрепленные за ними компетенции, формируемые у выпускника согласно требованиям ФГОС ВО, и формируемые знания, умения и отрабатываемые трудовые действия на основе профессионального стандарта педагога.

Основная образовательная программа по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» предусматривает освоение следующих обобщенных трудовых функций.

А. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях начального общего образования

Трудовые функции: А/01.6 6 Общепедагогическая функция. Обучение; А/02.6 6 Воспитательная деятельность; А/03.6 Развивающая деятельность.

В. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ

Трудовая функция В/02.6 6 Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования [6].

Овладение перечисленными трудовыми функциями происходит в процессе освоения блоков дисциплин учебного плана основной образовательной программы («Базовый», «Психолого-педагогический», «Предметно-методический» и «Практики»), выделенных с учетом анализа перечня обобщенных трудовых функций профессионального стандарта, и соотнесения наиболее значимых из них с задачами профессиональной деятельности педагога начального образования.

Блок базовых дисциплин, установленный ФГОС ВО для всех профилей подготовки, по

содержательной составляющей направлен на формирование всесторонне развитой личности, использующей знания из разных областей науки для осуществления своей профессиональной деятельности. Здесь в основном преобладает знаниевый компонент, который формирует основу для дальнейшего развития соответствующих умений педагога. Психолого-педагогический и предметно-методический блоки направлены на формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций педагога преимущественно по трудовым функциям обучения, воспитания и развития, заявленными в профессиональном стандарте. Важнейшее место в образовательной программе занимают учебные, педагогические, преддипломная практики, так как значительная часть трудовых действий, задаваемых профессиональным стандартом педагога, требует их формирования в условиях профессиональной или квазипрофессиональной деятельности.

Соответствие трудовых функций, заявленных в профессиональном стандарте педагога, компетенциям, формируемым согласно ФГОС ВО в процессе изучения представленных блоков дисциплин учебного плана основной образовательной программы по профилю «Начальное образование», отражено на рис. 1.

Чтобы более детально раскрыть соответствие основной образовательной программы подготовки по профилю «Начальное образование» (прикладной бакалавриат – два вида профессиональной деятельности) профессиональному стандарту педагога, покажем связь трудовых действий, умений, знаний профессионального стандарта с формируемыми компетенциями подготовки будущих бакалавров по данному профилю (табл. 1). В качестве примера сопоставим трудовую функцию воспитательной деятельности профессионального стандарта психолого-педагогическому блоку образовательной программы подготовки будущих учителей начальных классов. Из примера видно, что со всеми трудовыми действиями, умениями и знаниями функции воспитательной деятельности профессионального стандарта прослеживается четкая связь с формируемыми компетенциями образовательного стандарта подготовки по профилю «Начальное образование» (прикладной бакалавриат).

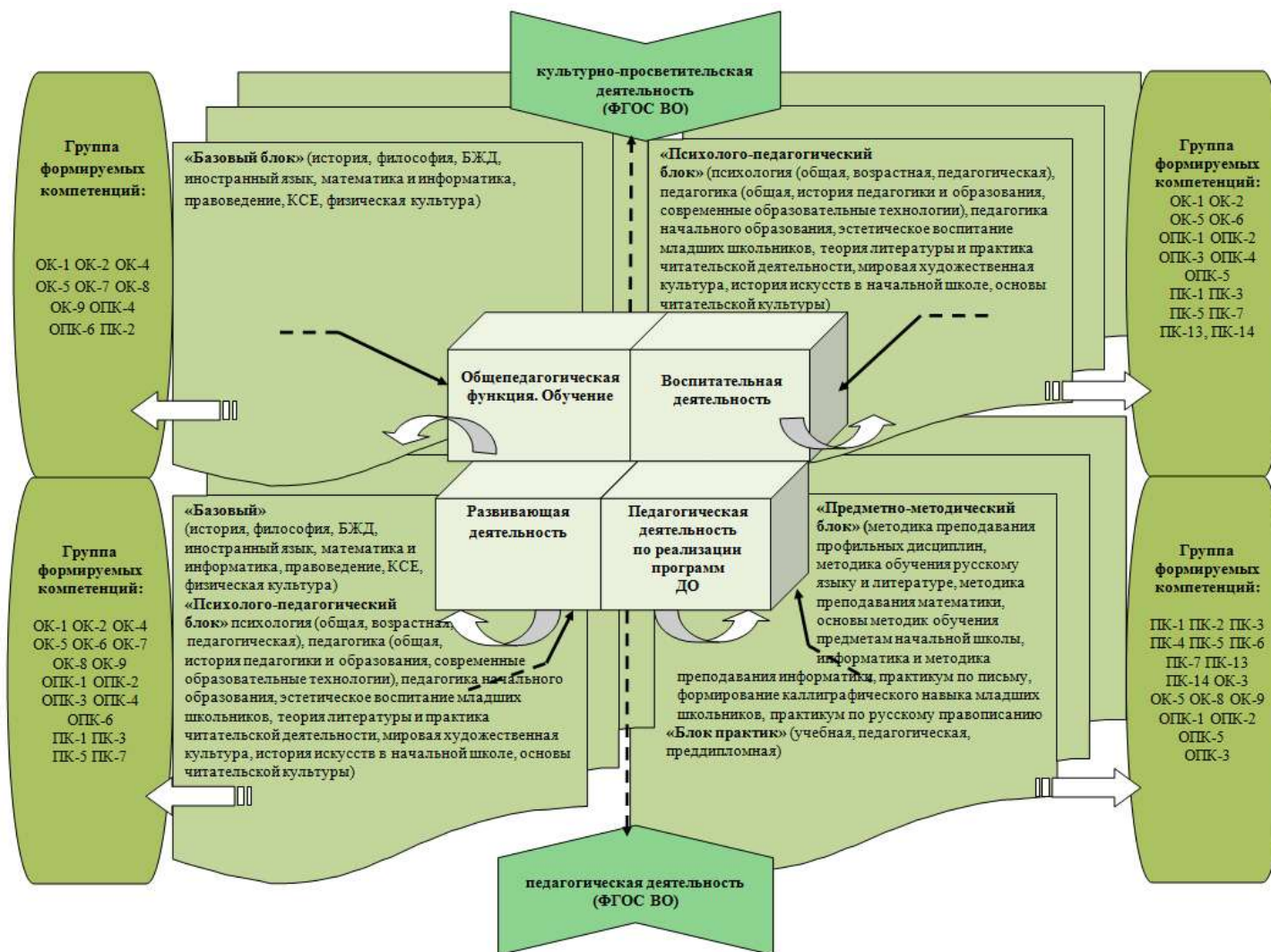


Рис. 1. Соответствие ООП по профилю «Начальное образование» (прикладной бакалавр – два вида профессиональной деятельности) профессиональному стандарту педагога

Таблица 1

Связь трудовых действий, умений, знаний профессионального
стандарта педагога с формируемыми компетенциями подготовки
будущих бакалавров по профилю «Начальное образование»

Название и содержание функции из профессионального стандарта педагога	Компетенции из ФГОС ВО
1	2
Воспитательная деятельность	
Трудовые действия Регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды	способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3); готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования (ОПК-4); готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3)
Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности	способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-6); готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1)
Постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера	способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3); способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-6); готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1)
Определение и принятие четких правил поведения обучающимися в соответствии с уставом образовательной организации и правилами внутреннего распорядка образовательной организации	способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5)
Проектирование и реализация воспитательных программ	способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3); способность выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп (ПК-13); способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы (ПК-14)
Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т. д.)	готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3); способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3); способность выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп (ПК-13); способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы (ПК-14)
Проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка)	способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2)
Помощь и поддержка в организации деятельности ученических органов самоуправления	способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3); способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5)
Создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации	способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5); способность выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп (ПК-13); способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы (ПК-14)

Продолжение таблицы 1

1	2
Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни	готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3); способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2)
Формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде	способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7); способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2)
Использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка	способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5)
Необходимые умения Строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей	способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2); готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3)
Общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их	владение основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5); способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5); способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7)
Создавать в учебных группах (классе, кружке, секции и т. п.) разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников	способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2)
Управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность	способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3); способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5); готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1)
Анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу	готовность сознать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1)
Защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях	готовность сознать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1)
Находить ценностный аспект учебного знания и информации обеспечивать его понимание и переживание обучающимися	готовность сознать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1)
Владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т. п.	способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-6)
Сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач	способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5)

Окончание таблицы 1

1	2
Необходимые знания Основы законодательства о правах ребенка, законы в сфере образования и федеральные государственные образовательные стандарты общего образования	готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования (ОПК-4)
История, теория, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных (педагогических) систем, роль и место образования в жизни личности и общества	способность использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения (ОК-1); способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции (ОК-2)
Основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях	способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-6)
Основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития и социализации личности, индикаторы и индивидуальные особенности траекторий жизни и их возможные девиации, приемы их диагностики	способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2)
Научное представление о результатах образования, путях их достижения и способах оценки	готовность сознать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1)
Основы методики воспитательной работы, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий	готовность сознать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1)
Нормативные правовые, руководящие и инструктивные документы, регулирующие организацию и проведение мероприятий за пределами территории образовательной организации (экскурсий, походов и экспедиций)	готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования (ОПК-4)

Таким образом, можно сделать вывод о соответствии основной образовательной программы направления «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» требованиям профессионального стандарта педагога, которые выстраивают содержание образования через управление различными формами работы студентов с применением эффективных технологий освоения содержания и объективных методов контрольно-оценочной деятельности в рамках требований федерального государственного образовательного стандарта.

Список литературы

1. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата). Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс».
2. Тестов В.А. Различные подходы к понятию фундаментальности образования. URL: www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/052008/08.pdf (дата обращения: 11.01.2017).
3. Гуцина Т.И., Макарова Л.Н., Шаршов И.А., Курин А.Ю. Развитие педагогического института Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина: образовательный блок // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2016. Т. 15. № 2. С. 40-44.
4. Долгополова Л.В. Методологические основания гуманизации вузовского образования // Humanization of education and upbringing in the education system: theory and practice: материалы 4 Междунар. науч.-практ. конф. Prague: Vědecko vydavatelské centrum "Sociosféra-CZ", 2015. С. 6-10.
5. Курин А.Ю. Проблема повышения уровня профессиональной компетентности будущего учителя // Дошкольное и начальное образование: современные проблемы и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Тамбов, 2014. С. 110-117.
6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольно-

го, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс».

References

1. *FGOS VO po napravleniyu podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie» (uroven' bakalavriata)* [Learning standards of training direction 44.03.01 "Pedagogic Education" (bachelor's level)]. (In Russian). Available at: <http://www.consultant.ru/> (accessed 12.01.2017).
2. Testov V.A. *Razlichnye podkhody k ponyatiyu fundamental'nosti obrazovaniya* [Different approaches to notions of fundamentality of education]. (In Russian). Available at: www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/052008/08.pdf (accessed 11.01.2017).
3. Gushchina T.I., Makarova L.N., Sharshov I.A., Kurin A.Yu. *Razvitie pedagogicheskogo instituta Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta imeni G.R. Derzhavina: obrazovatel'nyy blok* [Development of teacher training college of Tambov State University named after G.R. Derzhavin: educational blog]. *Psichologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus – Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2016, vol. 15, no. 2, pp. 40-44. (In Russian).
4. Dolgopolova L.V. *Metodologicheskie osnovaniya gumanizatsii vuzovskogo obrazovaniya* [Methodological basis of humanisation of higher education]. *Materialy 4 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. «Humanization of education and upbringing in the education system: theory and practice»* [Materials of the 4 International Scientific-Practical Conference "Humanization of Education and Upbringing in the Education System: Theory and Practice"]. Prague, Vědecko vydavatelské centrum "Sociosféra-CZ", 2015, pp. 6-10. (In Russian).
5. Kurin A.Yu. *Problema povysheniya urovnya professional'noy kompetentnosti budushchego uchitelya* [The problem of increase of level of professional competence of future teacher]. *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Doshkol'noe i nachal'noe obrazovanie: sovremennyye problemy i perspektivy razvitiya»* [Materials of All-Russian Scientific-Practical Conference "Pre-School and Primary Education: Modern Problems and Prospects of Development"]. Tambov, 2014, pp. 110-117. (In Russian).
6. *Professional'nyy standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vosпитatel', uchitel')»* [Professional standard "Teacher (pedagogical activity in the sphere of pre-school, primary general, basic general, compulsory general, secondary general education) (educator, teacher)"]. (In Russian). Available at: <http://www.consultant.ru/> (accessed 09.01.2017).

Поступила в редакцию 05.02.2017 г.
Received 5 February 2017

UDC 37.061+372.3.4

THE CORRESPONDENCE OF BASIC EDUCATIONAL PROGRAM OF BACHELOR'S PREPARATION ON PROFILE "PRIMARY EDUCATION" TO PROFESSIONAL STANDARD OF A TEACHER: ANALYSIS OF PRINCIPLES AND CONTENT

Tatyana Ivanovna GUSHCHINA

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of Pedagogical Institute

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: tguasot@gmail.ru

Andrey Yurevich KURIN

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Theory and Methods of Preschool and Primary Education Department, Deputy Head of Pedagogical Institute for Science

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

E-mail: kurinandrey@mail.ru

Natalya Vladimirovna POZDNYAKOVA

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Theory and Methods of Preschool and Primary Education Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

E-mail: nata_poz@mail.ru

The principles reflecting priorities in educational material selection and revealing the ways of achievement of aims of education on training direction "Pedagogic Education", profile "Primary Education" are analyzed. The accordance to higher educational institution preparation of a teacher, structure of his professional competences, fundamentality of pedagogical preparation basing on psychological knowledge, entirety of pedagogical preparation, coherence of objective-methodological knowledge, practical direction of pedagogical preparation, formation of professional subjective position of the future teacher are studied. The analysis of correspondence of work functions, declared in professional standard of a teacher is made. Competences formed according to Learning standard of higher education in the process of study of block of disciplines of educational plan ("Basic", "Psychological-pedagogical", "Objective-methodological" and "Practice") of basic educational program on profile "Primary Education" are considered. The analysis of accordance to basic educational program of preparation on profile "Primary Education" (applied baccalaureate – two types of professional activity) professional standard of a teacher, the connection of work actions, skills, knowledge of professional standard with the formed competences of future bachelors' preparation on this profile is shown.

Key words: preparation of bachelors; primary education; basic educational program; professional standard of a teacher

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-5-14

Информация для цитирования:

Гушчина Т.И., Курин А.Ю., Позднякова Н.В. Соответствие основной образовательной программы подготовки бакалавров по профилю «Начальное образование» профессиональному стандарту педагога: анализ принципов и содержания // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 3 (167). С. 5-14. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-5-14.

Gushchina T.I., Kurin A.Yu., Pozdnyakova N.V. Sootvetstvie osnovnoy obrazovatel'noy programmy podgotovki bakalavrov po profilyu «Nachal'noe obrazovanie» professional'nomu standartu pedagoga: analiz printsipov i sodержaniya [The correspondence of basic educational program of bachelor's preparation on profile "Primary Education" to professional standard of a teacher: analysis of principles and content]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 3 (167), pp. 5-14. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-5-14. (In Russian).

УДК 378.09

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

© Людмила Николаевна МАКАРОВА

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и образовательных технологий
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: mako20@inbox.ru

Обоснована специфика проектирования технологии развития индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности (ИСПД) преподавателя вуза. Рассмотрено соотношение понятий «развитие» и «формирование», обоснована необходимость использования термина «формирующее развитие» применительно к реализации проектируемой технологии. Доказано, что нужный эффект достигается не воздействием, а синергетизмом взаимодействия преподавателя и помогающего ему педагога, который создает такие условия, при которых преподаватель включается в активную деятельность по достижению поставленной цели. Основная цель внешнего формирующего воздействия заключается в переводе преподавателя, а следовательно, и его ИСПД, в устойчивый режим саморегулируемого развития интенсивного типа, связанного с эффективным использованием внутренних ресурсов и возможностей внешней среды. Выбор данной стратегии предполагает обращение к рефлексии и саморегуляции педагога как осуществления им автономного личностного выбора на основе интеграции свободы и ответственности и приобретения новых ценностных ориентиров. Технология формирующего воздействия рассмотрена с синергетической позиции как взаимодействие двух самоорганизующихся систем – «формирующего, воздействующего помощника» и «изменяющегося» (преподавателя, аспиранта), и эффективность проектируемой технологии тем выше, чем больше информационное взаимодействие данных саморегулирующихся систем. Процесс упорядоченности каждой из систем осуществляется благодаря именно информационному взаимодействию участников, поскольку каждая из систем друг для друга составляет источник организации своей деятельности и поведения. Подробно рассмотрены цели и содержание трех этапов технологии развития ИСПД преподавателя вуза: аналитико-рефлексивного, конструктивно-коррекционного и оценочно-стабилизирующего. Аналитико-рефлексивный этап дает возможность не только определить особенности индивидуальности преподавателя и его реальный ИСПД, но и способствует анализу существующего взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе. Конструктивно-коррекционное формирующее воздействие создает условия для перехода ИСПД преподавателя в неустойчивое состояние и способствует выбору им в этой ситуации траектории дальнейшего саморегулируемого развития. Осуществление оценочно-стабилизирующего этапа позволяет обеспечить устойчивое преобладание у преподавателя стремления к наиболее полному использованию внутренних и внешних возможностей при изменении ИСПД на бифуркационном этапе саморегулируемого развития.

Ключевые слова: преподаватель вуза; индивидуальный стиль; профессионально-педагогическая деятельность; формирующее развитие; этапы технологии; рефлексия; саморегуляция

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-15-27

Развитие индивидуального стиля педагогической деятельности (ИСПД) преподавателя высшей школы представляет собой целостный процесс, циклически-волновую сущность которого мы подробно рассмотрели, используя реализуемый в исследовании синергетический подход [1]. Рассмотрение ИСПД как сложной саморегулирующейся открытой системы в единстве ее внутренних и внешних противоречивых связей, выявление основных компонентов структуры ИСПД позволило определить возможные пути и средства эффективного развития индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

Развитие индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

Проектирование технологии развития ИСПД подчинено логике теоретико-методологических посылок и служит одновременно решением исследовательских задач и средством воздействия на аспирантов и молодых преподавателей вузов (стаж – не более 5 лет) с точки зрения формирующего развития их ИСПД. Подобный возрастной дифференцированный подход связан с наличием ряда основных причин, осложняющих работу по развитию индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

сионально-педагогической деятельности преподавателя:

- организационные сложности, связанные с большой занятостью преподавателей со значительным стажем;
- сложности этического порядка, связанные с возможностью восприятия авторитетными людьми используемых в технологии методов как некорректных;
- сложности личностного характера, связанные с нежеланием многих преподавателей заниматься самоанализом и самодиагностикой;
- эмоционально-волевые ограничения для самого исследователя (боязнь «исследовать» своих недавних учителей, робость перед авторитетами, постоянный самоконтроль в выборе методов исследования).

Отличительной чертой проектируемой технологии является активная включенность в нее самих молодых преподавателей вуза и аспирантов, направленность не на внешнее формирование ИСПД, а на активизацию факторов и создание условий для его саморегуляции и самоосуществления.

К моменту начала активной профессиональной деятельности человек имеет определенный стартовый уровень психического и социально-психического развития, являющийся основой дальнейшего индивидуального и профессионального онтогенеза. Не уменьшая значение профессиональных знаний, от которых зависит успех в педагогической деятельности, мы считаем, что доминирующую роль в становлении специалиста в профессиях типа «Человек – Человек» играют его индивидуально-личностные качества.

Индивидуальный стиль деятельности педагога, как и сама профессионально-педагогическая деятельность – живой, изменчивый процесс, который не является непосредственно воспринимаемым объектом: о стиле преподавателя как системе можно узнать после того, как реализована программа сбора, обработки и интерпретации материалов, характеризующих его различные проявления (А.И. Ильина, Е.А. Климов, И.М. Палей, М.Р. Щукин).

В условиях динамично развивающегося современного общества, когда привычные ценностные нормы и стереотипы уже не могут служить путеводителем, только вследствие «внутренних усилий понимания»

(Ю. Шрейдер) преподаватель может отыскать свой ИСПД. Но как показывает практика, преподаватели в большинстве случаев оказываются не готовыми к решению подобной задачи, не ставят себе сознательной цели осмыслить свой стиль профессионально-педагогической деятельности (73,8 %), воспринимая его некритически и хаотично.

Таким образом, осмысление собственного опыта, открывающего профессионально-педагогическое пространство для построения преподавателем индивидуального стиля деятельности, выбора путей и целей, несмотря на всю свою значимость, оказывается, по сути, стихийным. Ни система вузовского образования, ни система аспирантуры не содержат специальной задачи по формированию основ и развитию способности будущего преподавателя к осмыслению различных компонентов своей индивидуальности, осознанию собственных достоинств и недостатков, саморегуляции складывающегося стиля ИСПД.

ИСПД в силу своей специфики не может быть дан в готовом виде или усвоен через традиционные каналы передачи и обмена информации. Его особенность, прежде всего, в том, что преподавателю нужно самому его создавать.

Мы считаем необходимым пояснить нашу позицию относительно понятий «развитие» и «формирование» применительно к ИСПД. Следует отметить, что первое в большей степени обусловлено генетически, а второе связано решающим образом с влиянием социальных условий (В.С. Мерлин). Определяя сущность развития для педагогики, Б.Т. Лихачев характеризует его как становление сущностных сил человека, реализацию генетического фонда, всей психосоматической сферы под воздействием воспитания, образования, обучения и взаимодействия организма с социумом. Развитие выражает основную потребность человека как универсального родового существа – постоянно выходить за свои пределы, достигать возможной полноты воплощения в своей индивидуальной форме.

Пришедшие на смену линейным моделям представления о развитии как сложном процессе, при котором меняются механизмы его реализации (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), имеются периоды спадов и подъемов,

перерывов непрерывности, отражающие динамическое взаимодействие генетических и средовых детерминант (М.С. Егорова, Т.М. Марютина), приводят, на первый взгляд, к предположению о нестабильности, а следовательно, и непредсказуемости индивидуального развития стиля профессионально-педагогической деятельности. Но лонгитюдные исследования, проведенные нами, несмотря на некоторую пестроту результатов, дают доказательства большей или меньшей стабильности влияния степени развития структурно-функциональных компонентов на ИСПД преподавателя.

А.К. Маркова и Н.Я. Никонова обосновали в своем исследовании, что стиль деятельности может быть предметом как формирования, так и самоформирования, причем процесс формирования зависит от индивидуально-личностных особенностей учителя, его педагогического стажа, характера требований, предъявляемых со стороны коллектива. Процесс формирования стиля педагогической деятельности, по их мнению, проходит следующие этапы: диагностика, осознание своего стиля, ролевое принятие стиля, формирование ролевого поведения в соответствии со стилем [2].

С нашей точки зрения вполне обоснованно говорить о понятии *«формирующее развитие»*, понимая его как придание определенной формы процессу развития ИСПД преподавателя вуза, создание необходимых условий для его осуществления. Необходимость учета «спонтанности» развития связана с тем, что «внешнее зависит от внутреннего не только в том смысле, что всякое внешнее реализуется через внутреннее, но и более непосредственно – внутреннее имеет и свой непосредственный источник активности и развития» [3, с. 8]. Управление (формирующее воздействие) развитием ИСПД преподавателя высшей школы предполагает знание общих принципов его становления, а также выявление и актуализацию условий, благоприятствующих ему.

Учитывая выявленное нами основное противоречие в развитии ИСПД, мы считаем, что *нужный эффект достигается не воздействием, а синергетизмом взаимодействия преподавателя и помогающего ему педагога, который создает такие условия, при которых преподаватель включается в*

активную деятельность по достижению поставленной цели. С точки зрения синергетики надо «подыгрывать» собственным тенденциям развития ИСПД, создавая и управляя условиями, которые канонизируют рефлексию и саморегуляцию, с целью перехода имеющегося у преподавателя актуального ИСПД на более высокий уровень развития.

На наш взгляд, обеспечение процесса саморегуляции индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза и «организация» хода этого неравновесного процесса является основной и наиболее общей функцией неустойчивых состояний. Другая функция – обеспечение соответствующей эффективности поведения в ситуации, которая может быть классифицирована как неравновесная.

Из вышесказанного следует, что внешнее влияние на процесс саморегуляции ИСПД преподавателя как раз и должно быть связано с созданием педагогических условий для интенсивного саморегулируемого развития ИСПД. Существуют два состояния ИСПД: экстенсивный тип и состояние саморегулируемого развития интенсивного типа, связанное с эффективным использованием внутренних ресурсов и возможностей внешней среды. Основная цель внешнего формирующего воздействия и заключается в переводе преподавателя, а следовательно, и его ИСПД, в устойчивый режим саморегулируемого развития интенсивного типа.

При выборе молодым преподавателем стиля своей профессионально-педагогической деятельности, когда он находится в неравновесном состоянии самоопределения, ему следует оказать помощь в выборе между стратегией адаптации (через достижение равновесия с вузовской средой) и стратегией содействия педагогу в высвобождении внутренних ресурсов развития, включающих способность при необходимости противостоять этой среде.

Выбор второй стратегии предполагает обращение к рефлексии и саморегуляции как осуществлению автономного личностного выбора на основе интеграции свободы и ответственности и приобретения новых ценностных ориентиров. Это связано с неадаптивной активностью (В.А. Петровский), со способностью преподавателя осуществлять творческое приспособление (Ф. Перлз).

Если молодому педагогу не оказать вовремя помощь в инициировании импульса к рефлексии и саморегуляции, в выборе соответствующих для этого методов и овладении ими, то многие личности, даже обладающие значительным потенциалом, не смогут достичь вершин в своем профессионализме [4]. Стихийно сложившийся индивидуальный стиль профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза, без учета и анализа личностных особенностей, образует инерционное звено, и новые подходы к учебному процессу и методы обучения усваиваются все слабее, так как потребность в них недостаточно осознается или игнорируется.

У педагога возникает ложное представление, что и без новых знаний, коррекции и компенсации сформированный ИСПД обеспечивает необходимую скорость, точность и успешность деятельности. Закрепляется излишняя трафаретность, упрощенность во взглядах на педагогические проблемы, что приводит к снижению уровня преподавателя, его деградации.

Следовательно, необходима актуализация внутренних возможностей развития компонентов ИСПД преподавателя и обеспечение целесообразного их использования. Логика формирующего воздействия на развитие ИСПД преподавателя состоит в том, что идти следует не от внешних воздействий, обусловленных сформулированной целью воздействия, а от самого преподавателя, который избирательно относится к этим воздействиям.

С синергетической позиции технологию формирующего воздействия можно представить как взаимодействие двух самоорганизующихся систем – «формирующего, воздействующего помощника» и «изменяющегося» (преподавателя, аспиранта), и эффективность данной технологии тем выше, чем больше информационное взаимодействие данных саморегулирующихся систем. Процесс упорядоченности каждой из систем осуществляется благодаря именно информационному взаимодействию участников, поскольку каждая из систем друг для друга составляет источник организации своей деятельности и поведения.

Рассмотрим сущность процесса формирующего воздействия на развитие ИСПД преподавателя. Исходя из того, что в фило-

софии понятие «процесс» определяется как «закономерное, последовательное изменение явления, его переход в другое явление» [5, с. 393], необходимо выделить основные этапы исследуемого процесса. Каждый этап, являясь составной частью процесса, имеет внутреннюю целостность, относительную самостоятельность и характеризуется определенными признаками.

Начальным этапом формирующего воздействия на развитие ИСПД является *аналитико-рефлексивный*, цель которого состоит в раскрытии прежнего индивидуального опыта саморегулируемого развития ИСПД преподавателя на основе полученной максимально объективной информации и определении его желаемого состояния.

Характеристика исходного (реального) состояния ИСПД может быть получена посредством аналитико-рефлексивного осмысления индивидуального опыта саморегулируемого развития ИСПД, а также способностей преподавателя к саморефлексии. Она представляет собой информацию о возможностях различных направлений развития ИСПД, благоприятных условиях для этого и существующих ограничениях. Это информация о саморефлексии преподавателя, то есть данные о самоопределении ИСПД на основе самоосознания своего прежнего опыта. Построить перспективу развития своего ИСПД преподаватель может только имея систему ориентиров в профессионально-педагогической деятельности: прежде чем куда-то идти, надо понять, где находишься, и в то же время понять это можно только в движении.

Кроме этого, для преподавателя особую важность имеет информация о своих индивидуальных качествах в аспекте компенсации и коррекции внутренних компонентов подпространства индивидуальности для саморегулируемого развития ИСПД. Следовательно, необходима диагностика и оценка полноты ориентировки педагога не только в объективных требованиях профессионально-педагогической деятельности, осознании смысла и ценности своей индивидуально-профессиональной деятельности, но и личных качествах, необходимых для ее выполнения, с целью использования полученных результатов для профессионального совершенствования и развития своей творческой индивидуальности.

Результативность ИСПД преподавателя во многом обусловлена уровнем развития у него рефлексивных представлений и умений, которые обеспечивают существенные изменения в системе ценностных ориентаций. Высокий уровень саморефлексии позволяет преподавателю более рационально использовать свои индивидуальные, интеллектуальные и эмоциональные возможности. Чем ниже уровень саморефлексии преподавателя, тем менее эффективно использование им своих возможностей.

Результаты ряда психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что у взрослых людей не наблюдается стихийного нарастания рефлексивности в результате приобретения профессионального опыта [6]. По мнению А.А. Вербицкого, существуют также три уровня саморегуляции: психофизиологический, реализующийся автоматически; стихийный (не всегда эффективный); сознательное и целенаправленное совершенствование своих способностей и поведения. Следовательно, необходимо целенаправленное обучение аспирантов и преподавателей рефлексивным умениям, на основе которых формируются умения саморегуляции.

Преподаватель, познавая ИСПД и овладевая рефлексивными умениями, способен осуществить самоопределение в рефлексивной позиции и реализовать свой выбор дальнейшего развития ИСПД. Развитые рефлексивные умения необходимы преподавателю для установления «субъект-субъектных» отношений со студентами и позволяют педагогу корректировать ИСПД в соответствии с их запросами.

Анализ имеющегося уровня саморефлексии позволит определить, какие именно внешние воздействия могут привести к повышению ее уровня и выбору на этой основе траектории саморегулируемого развития ИСПД. Полученные данные позволяют понять преподавателю («изменяющемуся») и педагогу, стремящемуся осуществить формирующее воздействие («формирующему»), неэффективное функционирование каких структурно-динамических компонентов ИСПД привело к затруднениям в профессионально-педагогической деятельности преподавателя.

Чтобы внешнее воздействие оказалось плодотворным, следует уточнить, как преподаватель отбирает необходимую информацию для саморефлексии и осмысливает ее, то есть «формирующий» сам становится в позицию «изменяющегося». Для него важны данные о выборе преподавателем траектории саморегулируемого развития ИСПД. Подобную информацию можно получить с помощью анкетирования и диагностических заданий.

При разработке опытных методик диагностики следует исходить из рационального использования известных, достаточно надежных и относительно несложных. Их целью является как получение информации об исследуемом феномене, так и создание «рефлексивного зеркала» для участников с тем, чтобы они получили личностно-значимую информацию для саморегуляции своего ИСПД.

Анкетирование как метод диагностики в содержательном плане опирается на данные об особенностях личного отношения преподавателя к реальному ИСПД, причинам возникших затруднений, о степени готовности к изменению стиля. Диагностические задания используются для выявления возможностей преподавателя в осознании опыта ИСПД.

В основе диагностики лежит принцип субъективной относительности: чем более «инструментально, объективно» диагностическое средство, тем дальше оно от индивидуальности как субъективности и, наоборот, чем субъективнее изучающий к пониманию индивидуальности, переживаемым ее ценностей и смыслов, тем более он пристрастен, тем глубже понимание индивидуальности.

На аналитико-рефлексивном этапе необходимо также использование «субъект-субъектных» методов, в основе которых лежит диалог между «формирующим» и «изменяющимся» (А.А. Воронова, В.В. Гаргай, С.Н. Маслов, С.Ю. Степанов, Л.И. Фишман): индивидуально-аналитической беседы, анализа конкретно-практических ситуаций, рефлепратических методов, игрового моделирования. Эти методы позволяют «формирующему» не только получить необходимую информацию, но и осуществить рефлексивный анализ прежнего опыта развития ИСПД преподавателя во взаимосвязи с анализом собственного взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса в вузе.

Индивидуально-аналитическая беседа заключается в том, что «формирующий» совместно с «изменяющимся» мысленно осуществляют рефлекссию индивидуального опыта по развитию ИСПД последнего. Следовательно, рефлексия саморегулируемого развития ИСПД представляет собой не только самостоятельную деятельность преподавателя, но и результат совместной деятельности «формирующего» и «изменяющегося».

Анализ конкретно-практических ситуаций содержит в себе ситуации-проблемы, которые необходимо разрешить, и ситуации-оценки. В первом случае преподаватель предлагал разнообразные варианты возможных ответов на проблемную ситуацию со своей позиции и с позиции студента или коллеги. Во втором варианте предлагалось оценить уже решенную ситуацию с аналогичных позиций и спрогнозировать дальнейшее развитие событий. При использовании данного метода на аналитико-рефлексивном этапе развития ИСПД преподавателя «формирующий» получает информацию о возможностях «изменяющегося» в осмыслении индивидуального опыта развития ИСПД.

Рефлепрактические методы (методы социально-психологического тренинга: рефлексивная инверсия, полилог, позиционная дискуссия и др.), являясь достаточно сложными, позволяют создавать атмосферу сотворчества «формирующего» и «изменяющихся», конкретизировать желаемое состояние ИСПД. Необходимый эффект достигается:

- посредством создания элементов «иномира» (максимальная неопределенность социально-психологических пространств, загадки, игровые ситуации, упражнения). Это позволяет зашифровать и воплотить в образах индивидуальное понимание ИСПД и обогатить его в процессе расшифровки и отгадывания символов и образов;

- с помощью инверсий (перевертывания стереотипов обыденного сознания), которые позволяют создавать социально-психологические пространства, максимально открытые для свободной самопроекции «изменяющихся». Это дает психологическую безопасность самоисследования аспирантов и преподавателей для самодиагностики своих актуальных и потенциальных ресурсов;

- с применением метода рефлексии контрастов (путем сопоставления изучаемого

ИСПД с его возможными противоположными вариантами). Это позволяет рассмотреть свои представления о себе, своем стиле с крайними вариантами: максимально положительные и максимально отрицательные, следовательно, дает возможность оценить реальные и противоположные варианты.

Игровое моделирование позволяет проектировать желаемый ИСПД («Я – будущее») и дает возможность «формирующему» принимать решение о конкретных воздействиях на «изменяющегося». К сожалению, концепция игрового обучения не всегда входит в программу психолого-педагогической подготовки вузовских преподавателей (имеется в виду магистратура по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Высшее образование»), но давно известно, что игра позволяет избавиться от стереотипов, мыслительных шаблонов, что особенно важно в плане развития готовности педагога к нововведениям. Игра дает возможность преподавателю в соответствии с поставленной целью, разработанным сценарием и определенными правилами действовать с позиции различных субъектов образовательного процесса в высшей школе.

В процессе использования имитационных и ролевых игр с целью преодоления репродуктивно-авторитарного взаимодействия, ставящего «изменяющегося» в позицию объекта, самими обучаемыми производится коррекция цели, формы и содержания, что позволяет реализовывать субъект-субъектное взаимодействие. Игру необходимо также использовать как средство самопознания, что очень важно для стимулирования творческой направленности преподавателя и развития умений саморегуляции.

Данные, полученные в результате рефлексивного анализа, с одной стороны, позволяют раскрыть опыт саморегулируемого развития ИСПД преподавателя, оценить эффективность реального ИСПД, наличие механизмов его развития (рефлексивных умений и умений саморегуляции), обеспечить осознание «изменяющимся» своей профессиональной деятельности.

С другой стороны, аналитико-рефлексивный анализ позволяет «формирующему» выявить сильные и слабые стороны динамики саморегулируемого развития ИСПД преподавателя и на основе выявленных индиви-

дуальных возможностей педагога создать предпосылки для выбора им траектории саморегулируемого развития ИСПД.

На рассматриваемом этапе «формирующий» создает ситуации рефлексивного анализа, фиксирует ключевые моменты имеющегося опыта саморегулируемого развития ИСПД преподавателя («изменяющегося»), который, в свою очередь, анализирует свой опыт развития ИСПД в рефлексивной позиции, совершенствует представления о себе. Результатом совместной деятельности «формирующего» и «изменяющегося», возникающей в связи с анализом опыта саморегулируемого развития ИСПД педагога в рефлексивной позиции, и является характеристика этого опыта.

Динамика аналитико-рефлексивного этапа изменения ИСПД связана с развитием рефлексивных умений «формирующего» и самого преподавателя, к которым следует отнести следующие: умение «приостановить» ИСПД, умение зафиксировать некоторые моменты ИСПД, умение отстраниться, занять любую из возможных позиций к ИСПД, умение объективировать ИСПД, то есть перевести с языка впечатлений на язык общих положений.

Параллельно с развитием данных умений в процессе использования рассмотренных методов происходит изменение совокупности умений саморегуляции: ставить цели и определять наиболее актуальные из них; анализировать условия и выделять наиболее значимые для достижения поставленной цели, выбирать способы действий и организовывать их последующую реализацию, оценивать промежуточные и конечные результаты, исправлять допущенные ошибки. Вышеперечисленные умения саморегуляции ИСПД должны быть предметом сознательного контроля со стороны преподавателя.

Второй этап процесса формирующего воздействия на ИСПД преподавателя – **конструктивно-коррекционный**. Цель данного этапа состоит в обосновании на основе аналитико-рефлексивных данных формирующего воздействия, обеспечивающего стимулирование внутренних компонентов развития ИСПД. Исходя из психолого-педагогического анализа понятия «воздействие» (Г.А. Балл, М.С. Бургин, Т.М. Давыденко, Г.А. Ковалев, Н.Е. Щуркова и др.) мы рассматриваем его

как органическое единство двух составляющих: изменения субъектов взаимодействия, как результата их воздействия друг на друга, и регулирования активности взаимодействующих субъектов, выражающего процессуальный аспект воздействия в ходе взаимодействия.

Преподаватель в результате диагностики компонентов собственной индивидуальности, лучше понимая свою неповторимость, должен научиться не только развивать внутренний потенциал, но и одновременно с этим повышать КПД его использования. Включение необходимости развития своего потенциала в систему ценностных ориентаций преподавателя позволит рассматривать развитие ИСПД в диалектической связи с саморазвитием, обеспечить принятие его как целостного качественно своеобразного процесса в качестве основной внутриличностной задачи.

Формирующее развитие обеспечивает превращение ИСПД из экстенсивного состояния в интенсивное за счет стимулирования собственной активности преподавателя в направлении роста эффективности использования потенциала внутренних компонентов индивидуальности и возможностей, порождаемых вузовской средой.

Формирующее развитие как раз и должно создавать условия для эффективного изменения ИСПД преподавателя за счет внутренних и внешних возможностей. Без формирующего воздействия практически невозможен переход ИСПД молодого преподавателя и аспиранта в новое качественное состояние, это необходимое условие. Достаточным условием этого перехода является изменение ценностно-мотивационной ориентации «изменяющихся» на освоение инновационных технологий, без которой преподаватель не воспримет внешнее воздействие. Основной функцией формирующего воздействия является регуляция развития ИСПД, которая обеспечивает его превращение из одного качественного состояния в другое.

Если формирующее воздействие не станет субъективно значимым для преподавателя, то не произойдет резонансный эффект: реальный ИСПД не перейдет в зону желаемого состояния, где бы он мог развиваться в нужном направлении. Формирующее внешнее воздействие должно осуществляться, прежде всего, через влияние на ценностно-

мотивационный, интеллектуальный и конативный компоненты ИСПД преподавателя. Возникшее в результате когнитивного диссонанса неравновесное состояние, в случае отсутствия быстрого решения проблемы, активизирует интеллектуальную компоненту ИСПД.

Преподаватели выстраивают логические зависимости, используя операции сравнения, анализа, абстрагирования и обобщения. Именно обобщение приводит к новым знаниям и ценностям, изменения отношения к студентам. Вслед за этим, как правило, следуют действия: принятие решения, поведенческие действия и поступки, которые нормализуют ИСПД преподавателя – неравновесность исчезает и педагог активно включается в образовательный процесс.

На ценностные ориентации и мотивы профессиональной деятельности преподавателя, через которые преломляются внешние воздействия, оказывают влияние как субъективные, так и объективные условия. Внутренние и внешние мотивы переходят друг в друга: внешняя мотивация может служить основой для изменений ИСПД, в процессе которого преподаватель настолько увлекается проблемой, что все остальное отходит на второй план.

Ведущие ценностные ориентации и мотивы проявляются в предрасположенности преподавателя к принятию внешних воздействий и выбору определенного направления развития ИСПД. Они не поддаются прямому формированию: формирующее воздействие на ценностно-мотивационный компонент ИСПД должно осуществляться опосредованно через саморефлексию и саморегуляцию. Это возможно с учетом следующих моментов:

1. Как мы уже отмечали, объектом саморефлексии является опыт саморегулируемого развития ИСПД преподавателя. Его осознание позволяет выявить достоинства и недостатки ИСПД, затруднения преподавателя в профессиональной деятельности, создать образ желаемого ИСПД («Я – будущее»), осуществить выбор траектории саморегулируемого развития ИСПД и, следовательно, обеспечить изменение ценностно-мотивационного компонента. В основе этого утверждения находятся следующие психологические положения:

- саморефлексия возникает при наличии проблемной профессиональной ситуации, в которой прежний ИСПД преподавателя не позволяет достигать эффективных результатов в изменившихся условиях. Саморефлексия позволяет педагогу, выявив проблемы саморегулируемого развития, осуществить переход к новым способам и средствам достижения положительных итогов профессионально-педагогической деятельности [7]. Это актуализирует его стремление к реализации своих возможностей, получению признания окружающих, утверждению себя в собственном мнении, достижению определенных результатов в профессионально-педагогической деятельности;

- саморефлексия позволяет преподавателю осознать реальный ИСПД не только на уровне интеллектуального компонента, но и на уровне эмоционального. Поскольку эмоции принимают участие в формировании мотива, то они наполняют его энергией, придавая ему силу и устойчивость [8]. По мнению А.А. Бодалева, «настоящий профессионал всегда сопрягается с сильной и устойчивой мотивационно-эмоциональной заряженностью на осуществление именно данной деятельности и на достижение в ней уникального, неординарного результата» [9, с. 10];

- саморефлексия ИСПД преподавателя обеспечивает изменение его взаимоотношений со студентами, что способствует возникновению ценностных ориентаций на субъект-субъектное взаимодействие и мотивов сотрудничества в учебно-воспитательном процессе.

2. Важным моментом саморефлексии и саморегуляции преподавателя является осознание им своих ценностных ориентаций и мотивов профессионально-педагогической деятельности. Экстраполируя теорию мотивов Е.П. Ильина на наше исследование, мы получаем следующие стадии образования мотивов [10], наличие которых позволяет говорить о саморегуляции построения преподавателем мотивов своей профессионально-педагогической деятельности.

На первой стадии у преподавателя начинается формирование потребностного образования (осознание смысла и значимости стимула в определенный момент и возникновение желания отреагировать на него). Под влиянием первичного мотива возникает

стремление к поиску конкретной цели. Потребность в поиске является движущей силой саморегуляции и самосовершенствования индивидуального стиля профессиональной деятельности каждого преподавателя.

На второй стадии осуществляется стилепроисковая активность, связанная с перебором возможных средств удовлетворения потребности в данных обстоятельствах: условий вероятности достижения поставленной цели и ее привлекательности, своих ценностных ориентаций, внутренних возможностей и т. д.

На третьей стадии происходит выбор конкретной цели, в результате достижения которой преподаватель стремится найти адекватный способ для самовыражения, и формируется желание ее достичь. При этом побуждение как «аккумулятор энергии» мотива, по мнению Е.П. Ильина, реализуется лишь при наличии инициативы (в нашем случае – осознанной саморегуляции).

Практическая реализация теории мотивации В. Врума как процесса саморегулируемого выбора позволяет «формирующему» воздействовать на мотивы преподавателя, учитывая следующие моменты:

- необходимо систематически побуждать преподавателя точно формулировать свои потребности и ожидания и учитывать их при разработке вариантов изменения мотивации;

- важно хорошо знать и учитывать имеющиеся приоритетные ценностные ориентации и смысловые устремления преподавателя.

В данном случае, в процессе изменения мотивов профессиональной деятельности, преподаватели оценивают средства и вероятность достижения поставленной цели, соотносят ее со своими потребностями и определяют личную привлекательность. Вот почему «формирующий» должен не только предложить преподавателю достаточно сильные стимулы для изменения ИСПД, но и указать средства и возможности достижения цели, то есть способствовать развитию умений саморегуляции.

Из вышесказанного следует, что формирующее воздействие на развитие ИСПД преподавателя через его саморефлексию и саморегуляцию на уровне ценностно-мотивационного компонента обеспечивает как актуализацию смысловых устремлений и цен-

ностных ориентаций, так и формирование соответствующей мотивации. Новые ценностные отношения, присваиваемые педагогом, изменяют мотивационную иерархию, производя тем самым изменения в ИСПД.

На данном этапе важная роль принадлежит воздействию на информационно-теоретический уровень знаний «изменяющихся». «Формирующий» не просто информирует их о сущности, структуре, функциях, основных закономерностях и принципах развития ИСПД, но и согласует данную информацию с представлениями педагогов об их опыте саморегулируемого развития стиля.

Поскольку эти два вида информации чаще всего не совпадают, следовательно, задача «формирующего» и заключается в их согласовании. Через введение новой информации «формирующий» повышает уровень рефлексии и саморегуляции преподавателя, способствуя более глубокому осмыслению им опыта развития ИСПД.

Об изменении рефлексивной позиции «изменяющихся» можно наглядно судить по изменению описания им своего ИСПД, которое становится более обоснованным и осознанным. Также более осознанными становятся выдвигаемые цели и способы их достижения, оценка промежуточных результатов развития ИСПД, что свидетельствует о динамике умений саморегуляции.

Формирующее воздействие должно также обеспечивать технологичность саморегулируемого развития ИСПД, заключающуюся в развитии конативного и эмоционального компонентов ИСПД, изменении индивидуально-профессиональных качеств, связанных с совершенствованием педагогической техники.

Если преподаватель рефлексировал границы приложения своего ИСПД и понимает, что требует от него проблемно-конфликтная ситуация, в которую он включается, если он видит те перестройки, которым должен подвергнуть свой стиль, то его можно признать квалифицированным. Если такой рефлексивной работы не продлевается, а сам ИСПД остается неуправляемым (не саморегулируемым), то можно говорить о неквалифицированности данного преподавателя, независимо от степени подготовки.

Следует отметить, что формирующее воздействие на ИСПД преподавателя будет воспринято им при соблюдении определен-

ных требований: оно должно соответствовать как реальному ИСПД, так и объективно обусловленным возможным траекториям саморегулируемого развития ИСПД; определяться направленностью на актуализацию возможностей внутренних компонентов ИСПД; динамичность рассмотренных этапов должна обеспечивать «скачок» ИСПД в зону желаемого «Я – будущее» стиля; постоянная положительная связь, которая позволяет фиксировать изменения в осознании преподавателем ИСПД и выборе на этой основе дальнейшей траектории саморегулируемого развития ИСПД.

Эффективность формирующего воздействия на ИСПД преподавателя в значительной мере зависит также и от той ролевой стратегии взаимодействия, которую выбирает «формирующий». На наш взгляд, наиболее оптимальной является партнерская стратегия, основанная на равноправном взаимодействии, способствующая взаимному саморазвитию «изменяющегося» и «формирующего». Данная стратегия основывается на следующих положениях:

- 1) согласие «изменяющегося» на использование по отношению к нему особого подхода (наличие положительной мотивации);
- 2) индивидуально-творческий подход к «изменяющемуся», хорошее знание его личных качеств, настроений и ожиданий;
- 3) регулярное обсуждение проблемных ситуаций, совместный поиск их решения;
- 4) укрепление веры «изменяющегося» в собственные силы, доверие между ним и «формирующим».

В процессе данного взаимодействия имеет место не просто усвоение одной стороной точки зрения другой, но уточнение, исправление, улучшение ее, развитие и обогащение собственными идеями. Партнерство, осуществляемое в ходе диалога, выполняет несколько функций: оптимизации поиска ИСПД (способствует его разносторонности), корректирующую (взаимное уточнение и исправление взаимных точек зрения), синтезирующую (являясь средством объединения взаимодействующих результатов) [11].

Поскольку основное направление содействия развитию личности преподавателя состоит в стимулировании (в том числе через предоставление возможностей самовыражения) внутренних источников этого развития,

именно партнерская стратегия позволяет, проблематизируя содержание взаимодействия, систематически выявлять «формирующим» сильные и слабые стороны «изменяющегося» с целью научить его самостоятельно диагностировать и контролировать свой ИСПД; выявлять и устранять не только имеющиеся, но и возможные в будущем при решении новых задач недостатки; выбирать наиболее эффективные траектории движения на этапе бифуркационного саморегулируемого развития ИСПД.

Партнерская стратегия, используемая при формирующем воздействии в ситуации неравновесности ИСПД и, вследствие этого, проблематичности выбора преподавателем траектории его дальнейшего развития, способствует:

- формированию у «изменяющегося» способности к рефлексии и саморегуляции;
- выработке у него готовности к решению проблемно-конфликтных ситуаций и получению эффективных результатов;
- формированию способности и стремления к самосовершенствованию;
- воплощению более совершенного ИСПД в реальность.

Особенно важно то, что партнерская стратегия «формирующего» не является его проекцией на личность на ИСПД преподавателя, а обеспечивает стимулирование субъектности «изменяющегося».

Все вышесказанное позволяет нам сформулировать следующие выводы:

- формирующее воздействие обеспечивает переход ИСПД преподавателя в состояние неустойчивости и способствует выбору им в этой точке дальнейшей траектории саморегулируемого развития;
- поскольку выбор траектории дальнейшего развития ИСПД в ситуации неустойчивости представляет для молодого преподавателя (аспиранта) значительную трудность, то формирующее воздействие целесообразно вводить на стадиях самоосознания и самоопределения на этапе бифуркационного саморегулируемого развития;
- собственная активность преподавателя в условиях формирующего воздействия на саморегулируемое развитие ИСПД проявляется как в адаптации к внешнему воздействию, так и в творчестве, позволяющем на основе рефлексии посредством саморегуляции

на стадии самоопределения разрешать возникшие проблемно-конфликтные ситуации.

На конструктивно-коррекционном этапе формирующего воздействия «формирующий» создает условия для выхода преподавателя в рефлексивную и саморегулируемую позицию, осуществляет данное воздействие, в ходе которого изменяет свое мнение в оценке возможностей «изменяющегося». «Изменяющийся», в свою очередь, с учетом возрастания субъектных свойств, анализирует реальный ИСПД в рефлексивной позиции, изменяет свое отношение к нему с учетом выявленных достоинств и недостатков, опирается на максимальное использование условий внешней и внутренней среды при выборе траектории дальнейшего изменения ИСПД.

Результатом совместной деятельности «формирующего» и «изменяющегося» является выбор преподавателем траектории дальнейшего саморегулируемого развития ИСПД с целью его перехода на более высокий уровень. Динамика конструктивно-коррекционного этапа формирующего воздействия на развитие ИСПД преподавателя связана с разрешением противоречия между требованиями «формирующего» и возможностями «изменяющегося» в осуществлении осознанного выбора дальнейшей траектории саморегулируемого развития ИСПД.

Цель третьего – *оценочно-стабилизирующего* этапа заключается в том, чтобы сделать стабильной тенденцию изменения ИСПД преподавателя (аспиранта) в направлении от экстенсивного типа развития к состоянию интенсивного саморегулируемого развития за счет эффективного использования возможностей внутренней и внешней среды. Поскольку речь идет о бифуркационном этапе, который сам изначально является неустойчивым, не имеет смысла говорить о том, что преподаватель должен жестко-однозначно придерживаться выбранной им траектории саморегулируемого развития ИСПД, которая постоянно корректируется в ходе самоосуществления.

Важным для нас является обеспечение устойчивой ориентации преподавателя на максимальное использование ресурсов внутренних компонентов, на самообновление механизмов рефлексии и саморегуляции. Это в определенной степени становится возможным при активном использовании положи-

тельной обратной связи, которая на данном этапе выполняет формирующую функцию. Она обеспечивает стимулирование использования преподавателем возможностей внутренних компонентов ИСПД и ресурсов вузовской среды, что предполагает разработку индивидуальной траектории перехода ИСПД преподавателя в желаемое состояние.

Неизбежное появление трудностей при осуществлении преподавателем выбранной траектории саморегулируемого развития ИСПД делает рефлекссию необходимой и на этом этапе. Она осуществляется в ходе совместной деятельности «формирующего» и «изменяющегося» в направлении выявления причин затруднения и построения плана их преодоления.

Осуществление оценочно-стабилизирующего этапа обеспечивает устойчивое преобладание тенденции саморегулируемого развития ИСПД преподавателя на максимальное использование возможностей внутренней и внешней среды посредством положительной обратной связи. Действия «формирующего» связаны с введением положительной обратной связи как стимула саморегулируемого развития ИСПД, консультировании при создании бифуркационной индивидуальной траектории развития ИСПД, совершенствовании представлений о саморегулируемом развитии ИСПД преподавателя.

Действия «изменяющегося» выражаются в построении индивидуальной программы развития ИСПД с учетом возможностей внутренней и внешней среды, в саморегуляции этого процесса. Полем взаимодействия «формирующего» и «изменяющегося» является совместная деятельность по максимальному использованию ресурсов внутренних компонентов и возможностей вузовской среды.

Анализ целей и содержания этапов процесса формирующего воздействия на саморегулируемое развитие ИСПД позволяет сделать следующие выводы:

- аналитико-рефлексивный этап дает возможность не только определить особенности индивидуальности преподавателя и его реальный ИСПД, но и способствует анализу существующего взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе;

- конструктивно-коррекционное формирующее воздействие создает условия для перехода ИСПД преподавателя в неустойчи-

вое состояние и способствует выбору им в этой ситуации траектории дальнейшего саморегулируемого развития;

– осуществление оценочно-стабилизирующего этапа позволяет обеспечить устойчивое преобладание у преподавателя стремления к наиболее полному использованию внутренних и внешних возможностей при изменении ИСПД на бифуркационном этапе саморегулируемого развития.

Таким образом, разработанная технология развития ИСПД преподавателя вуза с позиций его перехода из экстенсивного состояния в состояние интенсивного саморегулируемого развития позволяет рассматривать в качестве педагогических условий данного перехода следующие утверждения:

– необходимо развитие рефлексии преподавателя и активизация его саморегуляции, ставящей педагога в активную позицию в отношении использования индивидуальных потенциальных возможностей в соответствии с требованиями профессионально-педагогической деятельности и условиями вузовской среды;

– внешнее формирующее воздействие должно быть направлено на максимальное обеспечение субъектной позиции преподавателя.

Список литературы

1. Макарова Л.Н. Закономерности и принципы развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2002. Вып. 1 (25). С. 77-84.
2. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 40-48.
3. Чудновский В.Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 5. С. 3-12.
4. Исаев И.Ф., Шаршов И.А. Профессионально-творческое саморазвитие личности: восхождение к акме // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 3. С. 43-54.
5. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М., 1987.
6. Подымова Л.С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект. М., 2012.
7. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Колошина Т.Ю., Фролова Т.В. Принципы рефлексив-

ной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 5-16.

8. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб., 2007.
9. Бодалев А.А. Акмеология как учебная и научная дисциплина. М., 1993.
10. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2002.
11. Майданов А.С. Методология научного творчества. М., 2008.

References

1. Makarova L.N. Zakonomernosti i printsipy razvitiya individual'nogo stilya pedagogicheskoy deyatel'nosti prepodavatelya vuza [Regularities and principles of a university lecturer's individual teaching style]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2002, no. 1 (25), pp. 77-84. (In Russian).
2. Markova A.K., Nikonova A.Ya. Psikhologicheskie osobennosti individual'nogo stilya deyatel'nosti uchitelya [Psychological peculiarities of individual style of teacher's activity]. *Voprosy Psikhologii*, 1987, no. 5, pp. 40-48. (In Russian).
3. Chudnovskiy V.E. K probleme sootnosheniya «vneshnego» i «vnutrennego» v psikhologii [To the problem “outer” and “inner” in psychology]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 1993, vol. 14, no. 5, pp. 3-12. (In Russian).
4. Isaev I.F., Sharshov I.A. Professional'no-tvorcheskoe samorazvitie lichnosti: voskhozhdenie k acme [Professional creative self-development of the person: ascension to the acme]. *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2009, no. 3, pp. 43-54. (In Russian).
5. *Filosofskiy slovar'* [Philosophical Dictionary]. I.T. Frolova (ed.). Moscow, 1987. (In Russian).
6. Podymova L.S. *Psikhologo-pedagogicheskaya innovatika: lichnostnyy aspekt* [Psychological and Pedagogical Innovation: Personal Aspect]. Moscow, 2012. (In Russian).
7. Stepanov S.Yu., Pokhmelkina G.F., Koloshina T.Yu., Frolova T.V. Printsipy refleksivnoy psikhologii pedagogicheskogo tvorchestva [Principles of reflexive psychology of pedagogical art]. *Voprosy Psikhologii*, 1991, no. 5, pp. 5-16. (In Russian).
8. Ilin E.P. *Emotsii i chuvstva* [Emotions and Feelings]. St. Petersburg, 2007. (In Russian).
9. Bodalev A.A. *Akmeologiya kak uchebnaya i nauchnaya distsiplina* [Acmeology as Learning and Scientific Discipline]. Moscow, 1993. (In Russian).
10. Ilin E.P. *Motivatsiya i motivy* [Motivations and Motives]. St. Petersburg, 2002. (In Russian).

11. Maydanov A.S. *Metodologiya nauchnogo tvorchestva* [Methodology of Scientific Art]. Moscow, 2008. (In Russian).

Поступила в редакцию 12.01.2017 г.
Received 12 January 2017

UDC 378.09

PROJECTION OF INDIVIDUAL STYLE DEVELOPMENT TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL ACTIVITY OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION LECTURER

Lyudmila Nikolaevna MAKAROVA

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Pedagogy and Educational Technologies Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: mako20@inbox.ru

The specifics of individual style technology development projection of professional-pedagogical activity of higher educational institution lecturer is founded. The correspondence of the notions “development” and “formation” is considered. The necessity to use the term “forming development” for realization of the projected technology is founded. It is proved that the necessary effect is reached not by the influence, but by the synergism of interaction between the lecturer and the helping teacher, who creates the conditions for the lecturer to be included in the dynamic activity to achieve the aim. The basic aim of external forming influence is in the transferal of the lecturer and his/her individual style of pedagogical activity in stable regime of self-regulated development of intensitive type, connected with effective use of internal resources and the possibilities of environment. The choice of this strategy supposes the appliance to reflexion and self-regulation of the teacher as implementation of autonomous personal choice basing on integration of freedom and responsibility and taking new value orientations. The technology of the forming influence is considered from the point of view of synergism as an interaction of two self-organizing systems – “forming, influencing helper” and “changing” (lecturer, post-graduate student), and the higher the efficiency of the projected technology, the more informational interaction of these self-regulating systems is. The process of regulating of each of these systems is implemented due to informational interaction of participants, because each of these systems is the source of organization of the activity and behaviour. The aims and the content of three stages of technology of development of individual style of pedagogical activity of higher educational institution lecturer: analytical-reflexive, constructive-correction and evaluative-stabilizing. Analytical-reflexive stage gives the possibility not only to define the peculiarities of individuality of the lecturer and his real individual style of pedagogical activity, but it promotes the analysis of the existing interaction of the subjects of educational process in the institute. Constructive-correctional forming influence creates the conditions for transmission of individual style of pedagogical activity of the lecturer in unstable state and promotes the choice of the trajectory of further self-regulated development. The implementation of evaluative-stabilizing stage let provide the stable predominance of the urge at lecturer to the fuller use of external and internal possibilities at the change of individual style of pedagogical activity at bifurcate stage of self-regulated development.

Key words: university lecturer; individual style; professional-pedagogic activity; forming development; stages of technology; reflexion; self-regulation

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-15-27

Информация для цитирования:

Макарова Л.Н. Проектирование технологии развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 3 (167). С. 15-27. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-15-27.

Makarova L.N. Proektirovanie tekhnologii razvitiya individual'nogo stilya pedagogicheskoy deyatel'nosti prepodavatelya vuza [Projection of individual style development technology of pedagogical activity of higher educational institution lecturer]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 3 (167), pp. 15-27. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-15-27. (In Russian).

УДК 378.046.4

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МНОГОУРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

© Галина Долматовна ХОРОШАВИНА

доктор педагогических наук, профессор кафедры «Повышение квалификации и профессиональная переподготовка в области экономики, бизнеса и социальной сферы»
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана
105005, Российская Федерация, г. Москва, ул. 2-я Бауманская, 5
E-mail: galinaxor@mail.ru

© Владимир Иванович СТЫМКОВСКИЙ

кандидат педагогических наук, проректор по административной и правовой работе, доцент кафедры «Юриспруденция, интеллектуальная собственность и судебная экспертиза»
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана
E-mail: lawyer.bmstu@mail.ru

Рассмотрена актуальная проблема инженерной подготовки студентов с ограниченными возможностями в системе многоуровневого образования технического университета. Показано, что одной из целей получения профессионального инженерного образования студентами с ограниченными возможностями на каждом уровне обучения является готовность генерировать идеи, разрабатывать и реализовывать продукты научной и проектной деятельности как образовательного результата. Рассмотрены основные возможности многоуровневой системы вуза – это удовлетворение расширяющихся образовательных запросов личности и общества. Рассмотрен комплекс организационных условий в целях эффективного управления образовательной системой многоуровневой профессиональной подготовки студентов с ограниченными возможностями – это, прежде всего, результативные действия руководителя вуза, обеспечивающие управление и корректировку деятельности руководителей организационных структур (финансово-экономических, материально-технических, кадровых), педагогов и студентов, а также сформированность эффективной внутренней образовательной и социокультурной среды. Важным моментом в инженерной подготовке учащихся является определение содержания программ дополнительного профессионального образования вуза, которое основывается на ознакомлении и обучении студентов новым видам профессиональной деятельности, необходимым для быстроменяющихся направлений науки, техники и технологий. Интеграция образования, науки и производства также рассмотрена авторами как организационное условие, поскольку обучение студентов проводится на инновационных площадках вуза при реализации образовательных проектов. Особое место в системе образования технического вуза занимает организация бизнес-школ, отличающихся введением активных инновационных методик и методов обучения (бизнес-тренинги, мастер-классы, ролевые ситуации, деловые игры), выступающих организационным условием в реализации эффективных образовательных технологий. Создание равных возможностей для получения востребованных инженерных специальностей в системе многоуровневого профессионального образования технического вуза рассмотрено как важнейшее организационное условие для студентов с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: инженерная подготовка студентов с ограниченными возможностями; многоуровневое образование в техническом университете; комплекс организационных условий

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-28-32

В настоящее время МГТУ им. Н.Э. Баумана, являясь современным научно-исследовательским техническим университетом при большом опыте подготовки инженеров в условиях многоуровневой системы образования, повышает практическую и научную составляющую профессионализма будущих специалистов с учетом расширения потребностей промышленных предприятий, уровня информатизации и обновления производственных технологий [1].

Гибкость системы многоуровневого образования и учет отечественного и зарубежного опыта ее функционирования дают возможность предоставлять качественные образовательные услуги, соответствующие высоким требованиям формирования единой доступной образовательной среды технического университета для студентов с ограниченными возможностями здоровья. Совершенно очевидной становится цель получения профессионального образования студентами на каждом уровне обучения – не простое освое-

ние учебной деятельности, а готовность генерировать идеи, реализовывать продукты научной и проектной деятельности как образовательного результата, имеющего ценность для самого студента, а также для коллектива, партнеров, бизнеса.

Подготовка в системе многоуровневого профессионального образования вуза студентов с ограниченными возможностями, согласно перечню приоритетных профессий [2], направлена на их профессионализацию, самореализацию, продуктивность в профессии, что даст им возможность быть конкурентоспособными на рынке труда и трудоустроиться. В связи с этим в университете необходимо создавать такие организационно-педагогические условия образовательного процесса, которые обеспечат формирование компетенций, позволяющих обучающимся самостоятельно решать проблемы в различных сферах деятельности [3].

Для решения поставленных образовательных задач по формированию профессиональной творчески активной личности с ограниченными возможностями в вузе создаются необходимые организационные условия, которые рассматриваются как совокупность условий, обеспечивающих целенаправленное управление образовательной организацией, процессом многоуровневой профессиональной подготовки обучающихся и контролем за образовательным процессом.

Эффективное управление образовательной системой многоуровневой профессиональной подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья определяется комплексом организационных условий, к которым, в первую очередь, относятся результативные действия руководителя вуза, обеспечивающие корректировку управленческой деятельности руководителей организационных структур (финансово-экономических, материально-технических, кадровых), педагогического коллектива и студентов [4].

Материально-техническое обеспечение, коммуникационно-информационные средства и сети с современными информационными технологиями в целях получения информации для принятия управленческих решений также относятся к организационным условиям, поскольку они представляют собой необходимый ресурс организационной структуры вуза. Ответственным моментом в

управлении университетом является разработка системы документационного обеспечения управления с отлаженной системой распорядительной документации, необходимой для успешной координации деятельности служб вуза.

Основной целью многоуровневой системы высшего образования можно полагать расширение образовательных возможностей высшей школы в удовлетворении расширяющихся образовательных запросов личности и общества. Если ранее на первое место ставились интересы общества, его социальный заказ, то в настоящее время на первом плане стоит личность, ее потребности и интересы [5] (см. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, раздел 2.1).

К организационным условиям в направлении развития научно-исследовательской и творческой активности студентов относятся организация и проведение научно-практических конференций, реализация прикладных исследовательских программ, а также разработка и внедрение инновационных образовательных проектов в структуре дополнительного образования университета под руководством опытных преподавателей и ведущих инженеров предприятий. Взаимобогащающий характер этих мероприятий повышает качество профессионального образования у лиц с ограниченными возможностями. Как отмечал М.Н. Скаткин в исследовании самореализации субъектов профессиональной деятельности, «когда человек приобретает опыт рационализаторской деятельности и у него формируется устойчивая потребность в ней, его творческая мысль начинает работать над поиском новых, более совершенных технических конструкций, в работу включается функция конструирования и изобретательства» [6]. Особую роль играют развивающиеся инновационные образовательные структуры системы дополнительного образования, функционирующие в условиях интеграции вуза и отраслей.

Определение содержания программ дополнительного профессионального образования вуза основывается на ознакомлении и обучении студентов новым видам профессиональной деятельности, которые формируются в быстроменяющихся и перспективных направлениях науки, техники и технологий. Ка-

жая новая программа, заложенная в образовательном проекте, который реализуется в структуре дополнительного образования, обеспечивает освоение студентами новых знаний и навыков, накопление опыта совместной деятельности, усиливая познавательный интерес, мотивируя на творчество и результат, самоутверждение и создание инноваций.

Многоуровневое профессиональное образование ориентировано на формирование практического инженерного опыта, приобретаемого в реализации проектной и исследовательской деятельности, которые обеспечивают личностный рост и возможности профессиональной реализации. В настоящее время важнейшим условием реализации многоуровневого профессионального образования, ориентированного на профессиональную компетентность инженерной подготовки студентов, является интеграция вуза и промышленных предприятий.

МГТУ им. Н.Э. Баумана и компания *Mail.Ru Group* через реализацию интегрированного образовательного проекта «Технопарк», внедряя эффективные методы активного обучения, инновационные педагогические технологии, корпоративный опыт формирования профессиональных компетенций по видам профессиональной деятельности и, используя большой практический опыт преподавателей университета и ведущих сотрудников-преподавателей *Mail.Ru Group*, обеспечивают будущим специалистам готовность к решению инженерных задач и управлению бизнес-процессами [7].

Интеграция образования, науки и производства, реализуемая в инновационных образовательных проектах на рабочих площадках вуза, повышает профессионализацию студентов и рассматривается как организационное условие, содействующее повышению престижа инженерных профессий в области автоматизации и механики, нанотехнологий, электроники и робототехники, инженерной экологии, технического конструирования, компьютерной и телекоммуникационной сферах [8].

На подготовку специалистов с инженерным образованием во многом влияет уровень полученных знаний с первых дней обучения в вузе, который определяется, прежде всего, содержанием постоянно обновляющихся и совершенствующихся образовательных программ.

Углубленное изучение студентами технических, технологических и экономических дисциплин по направлению обучения, а также участие в научно-исследовательской деятельности предусмотрено в магистратуре. Такой подход позволяет реализовать программы с повышенным уровнем сложности по выбранной профессии и активизирует творческие ресурсы студента, стимулирует у них созидательную деятельность с высокой результативностью профессиональной подготовки. Важное место в системе образования технического вуза занимает организация бизнес-школ, отличающихся введением активных инновационных методик и методов обучения (бизнес-тренинги, мастер-классы, ролевые ситуации, деловые игры), выступающих организационным условием в реализации эффективных образовательных технологий.

Образовательные цели в условиях многоуровневой профессиональной подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья будут достигнуты только при условии организации и функционирования специфической образовательной среды на основе: систематического обновления содержания основных образовательных программ разных уровней профессионального образования с введением новых дисциплин и внедрения инновационных образовательных технологий; систематического обновления методических разработок для успешного освоения студентами учебных модулей и дисциплин; систематического обновления тематики выпускных проектов, дипломных, итоговых аттестационных и курсовых работ; систематического сопровождения студентов преподавателями с соответствующей квалификацией для обеспечения психологической и методической поддержки студентов с ограниченными возможностями; систематического повышения квалификации преподавателей, рассматриваемое как многоуровневый, многоаспектный и непрерывный процесс.

Сформированность эффективной внутренней образовательной и социокультурной среды системы многоуровневой профессиональной подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья, ее адаптивность и глубина являются организационным условием образовательной деятельности и социальности бытия образовательного учреждения [9].

Создание равных возможностей для получения востребованных инженерных специальностей в системе многоуровневого профессионального образования МГТУ им. Н.Э. Баумана (среднее профессиональное образование, бакалавриат, магистратура, аспирантура, дополнительное образование) для категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также не относящихся к этой категории, ориентирует их на «спрос». Сформированность профессиональных компетенций, развитие лидерского потенциала, креативность, наличие опыта работы в команде – все это позволит выпускникам в дальнейшем трудоустроиться, в том числе в крупных компаниях [10].

Список литературы

1. Александров А.А., Федоров И.Б., Медведев В.Е. Инженерное образование сегодня: проблемы и решения // Высшее образование в России. 2013. № 12. С. 3-8.
2. О Перечне приоритетных профессий рабочих и служащих, овладение которыми дает инвалидам наибольшую возможность быть конкурентоспособными на региональных рынках труда: постановление Минтруда РФ от 08.09.1993 г. № 150 // Бюллетень нормативных актов министерств и ведомств РФ. 1993. № 11.
3. Шалин М.И. Организационно-педагогические условия развития конкурентоспособности личности старшеклассника // Теория и практика образования в современном мире: материалы 3 Междунар. науч. конф. СПб.: Реноме, 2013. С. 47-49.
4. Шалаев И.К. Мотивационное программно-целевое управление: теория, технология, практика. Барнаул: БГПИ, 2001. 196 с.
5. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. Ростов н/Д, 2000. 416 с.
6. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1984. 96 с.
7. Волошин Д.А., Стымковский В.И., Хорошавина Г.Д. Профессионализация студентов технического вуза в инновационном образовательном пространстве проекта «Технопарк» на основе проектно-продуктивной деятельности. М.: ИИУ МГОУ, 2016. 149 с.
8. Сазонова З.С. Интеграция образования, науки и производства как методологическое основание подготовки современного инженера: монография. М.: МАДИ (ГТУ), 2007. 487 с.
9. Байрамов В.Д., Герасимов А.В., Тюрин А.В. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в современной России:

теоретико-методические аспекты. М.: КноРус, 2012. 200 с.

10. Хорошавина Г.Д., Загвоздкина М.В. Развитие лидерского потенциала руководителя как ресурса предпринимательской активности в системе дополнительного образования вуза // Экономика и предпринимательство. 2015. № 3. Ч. 2. С. 957-959.

References

1. Aleksandrov A.A., Fedorov I.B., Medvedev V.E. Inzhenernoe obrazovanie segodnya: problemy i resheniya [Engineering education today: problems and decisions]. Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia, 2013, no. 12, pp. 3-8. (In Russian).
2. Russian Federation. Decision of the Ministry of Labour of the Russian Federation no. 150 of September 8, 1993, O Perechne prioritetnykh professiy rabochikh i sluzhashchikh, ovladenie kotorymi daet invalidam naibol'shuyu vozmozhnost' byt' konkurentosposobnymi na regional'nykh rynkakh truda [On List of priority professions of workers and nonpolitical personnel that give for disabled people great opportunity to be competitive on regional labour markets]. Byulleten' normativnykh aktov ministerstv i vedomstv RF [Bulletin of Statutory Enactments of Ministries and Departments of the Russian Federation], 1993, no. 11. (In Russian).
3. Shalin M.I. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya konkurentosposobnosti lichnosti starsheklassnika [Organizational and pedagogical conditions of development of competitiveness of personality of upper-form pupil]. Materialy 3 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferencii «Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire» [Proceedings of 3rd International Scientific Conference “Theory and Practice of Education in Modern World”]. St. Petersburg, Renome Publ., 2013, pp. 47-49. (In Russian).
4. Shalaev I.K. Motivatsionnoe programmno-tselevoe upravlenie: teoriya, tekhnologiya, praktika [Motivational Accountability Management: Theory, Technology, Practice]. Barnaul, Barnaul State Pedagogical Institute Publ., 2001, 196 p. (In Russian).
5. Basova N.V. Pedagogika i prakticheskaya psikhologiya [Pedagogy and Practical Psychology]. Rostov-on-Don, 2000, 416 p. (In Russian).
6. Skatkin M.N. Problemy sovremennoy didaktiki [Problems of Modern Didactics]. Moscow, Pedagogika Publ., 1984, 96 p. (In Russian).
7. Voloshin D.A., Stymkovskiy V.I., Khoroshavina G.D. Professionalizatsiya studentov tekhnicheskogo vuza v innovatsionnom obrazovatel'nom prostranstve proekta «Tekhnopark» na osnove proektno-produktivnoy deyatel'nosti [Professionalization of students of technical university in innovative educational space of the project «Technopark» on the basis of project-productive activity]

- lization of Students in Technical Universities in Innovative Educational Space of Project "Technopark" Based on Project and Productive Activity]. Moscow, Informative and Publishing Department of MRSU, 2016, 149 p. (In Russian).
8. Sazonova Z.S. *Integratsiya obrazovaniya, nauki i proizvodstva kak metodologicheskoe osnovanie podgotovki sovremennogo inzhenera* [Integration of Education, Science and Production as a Methodological Base of Modern Engineer Preparation]. Moscow, State Technical University – MADI (STU-MADI) Publ., 2007, 487 p. (In Russian).
 9. Bayramov V.D., Gerasimov A.V., Tyurin A.V. *Obrazovanie lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v sovremennoy Rossii: teoretiko-metodicheskie aspekty* [Education of Disabled people in Modern Russia: Theoretical and Methodical Aspects]. Moscow, KnoRus Publ., 2012, 200 p. (In Russian).
 10. Khoroshavina G.D., Zagvozdkina M.V. *Razvitie leaderskogo potentsiala rukovoditelya kak resursa predprinimatel'skoy aktivnosti v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya vuza* [Development of leadership potential as a resource of entrepreneurial activity in the system of the university additional education]. *Ekonomika i predprinimatel'stvo – Economics and Entrepreneurship*, 2015, no. 3, part 2, pp. 957-959. (In Russian).
- Поступила в редакцию 13.02.2017 г.
Received 13 February 2017

UDC 378.046.4

ORGANIZATIONAL CONDITIONS OF MULTILEVEL PROFESSIONAL EDUCATION IN TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION FOR INDIVIDUALS WITH HEALTH DISABILITIES

Galina Dolmatovna KHOROSHAVINA

Doctor of Pedagogy, Professor of Advanced Training and Occupational Retraining in Economics, Business and Social Sphere Department

Bauman Moscow State Technical University
5 2-ya Baumanskaya St., Moscow, Russian Federation, 105005

E-mail: galinaxor@mail.ru

Vladimir Ivanovich STYMKOVSKIY

Candidate of Pedagogy, Provost for Administrative and Legal Work, Associate Professor of Jurisprudence, Intellectual Property and Legal Enquiry Department

Bauman Moscow State Technical University

E-mail: lawyer.bmstu@mail.ru

The relevant problem of engineering training of students with disabilities in the system of multilevel education in technical university is considered. It is shown that one of the purposes of obtaining professional engineering education among students with disabilities at each level of learning is the willingness to generate ideas, to develop and implement the products of research and design activities as an educational result. The main features of the multilevel system of the university are considered. They are to respond to the expanding educational needs of the individual and society. The complex of organizational environment in order to effectively manage the education system of multilevel professional training of students with disability is primarily productive actions of the head of the institution, providing management and adjustment of activities of the heads of organizational structures (economic and financial, logistical, personnel), teachers and students, as well as the formation of effective internal educational, social and cultural environment is examined. An important point in engineering training of students is to determine the content of programs of additional professional education of the university, which is based on introducing and teaching students new professional activities required for the rapidly changing areas of science, engineering and technology. The integration of education, science and production is also considered as an organizational condition, as the students' studied are based on innovative platforms of the university in the implementation of educational projects. A special place in the educational system of the technical university is the organization of business schools, characterized by active introduction of innovative techniques and methods of training (business trainings, master classes, role-playing a situation, business games), presenting the organizational conditions for the implementation of effective educational technologies. Creation of equal opportunities for obtaining in-demand engineering professions in the system of multilevel professional education of technical university is considered as the most important organizational condition for students with disabilities.

Key words: engineering training for students with disabilities; multilevel education in technical university; complex of organizational conditions

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-28-32

Информация для цитирования:

Хорошавина Г.Д., Стымковский В.И. Организационные условия реализации многоуровневого профессионального образования в техническом вузе для лиц с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 3 (167). С. 28-32. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-28-32.

Khoroshavina G.D., Stymkovskiy V.I. *Organizatsionnye usloviya realizatsii mnogourovnevnogo professional'nogo obrazovaniya v tekhnicheskom vuze dlya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami* [Organizational conditions of multilevel professional education in technical higher educational institution for individuals with health disabilities]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 3 (167), pp. 28-32. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-28-32. (In Russian).

УДК 373.1

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

© Елена Сергеевна КУРАКИНА

аспирант, общепедagogическая кафедра теории и истории педагогики
Московский городской педагогический университет
129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4
E-mail: kurakina.el@gmail.com

© Евгений Анатольевич АЛИСОВ

доктор педагогических наук, профессор общепедagogической кафедры
теории и истории педагогики
Московский городской педагогический университет
E-mail: evgenii.alisov@mail.ru

Современный этап развития общества характеризуется глобальной информатизацией, которая постепенно меняет осмысление действительности людьми и их подход к окружающему. Новые технологии позволяют сделать жизнь людей проще, а организацию обучения интересней. Социальные сервисы являются популярным средством коммуникации в условиях информатизации жизни. Новая информационно-коммуникационная образовательная среда, использующая эти сервисы, способна изменить традиционные взгляды на систему образования за счет новых методов, форм и средств работы. Обоснованы некоторые проблемы и предпосылки формирования современной информационно-коммуникационной образовательной среды, а также охарактеризованы возможности информационно-коммуникационной образовательной среды (социальных сервисов) для обеспечения личностного развития обучающихся. Проанализированы наиболее популярные и часто используемые социальные сервисы: социальные сети, сервисы обмена мультимедийными данными, сервисы обмена документами, сервисы коммуникации в реальном времени, сервисы для сотрудничества, сервисы блоггинга и микроблоггинга. Организация обучения с помощью новых «инструментов» позволят обогатить образовательный процесс, сделав его более простым и привычным для обучающихся. Созданные условия для личностного развития будут направлены на удовлетворение образовательных потребностей, интересов и их личностных особенностей.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная образовательная среда; социальные сервисы; информатизация

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(166)-33-38

Глобальная информатизация на современном этапе развития общества оказывает влияние на все его сферы. В результате такого влияния общество становится информационным, что приводит к необходимости модернизации образования; обозначаются новые требования к качеству и содержанию информационно-коммуникационной образовательной среды [1; 2].

Переход к новым образовательным стандартам и изменение сложившихся десятилетиями норм и особенностей обучения является глобальной проблемой для многих стран. Среди наиболее актуальных проблем можно отметить:

- технические особенности введения новых технологий в образовательный процесс;
- финансовую составляющую покупки и поддержки;

– методическую разработку программ, включающую работу методистов, педагогов и психологов;

– темпы компьютеризации и сетевого взаимодействия информационных ресурсов [3];

– потребность в мобильных высококвалифицированных профессионалах, способных принимать нововведения в условиях динамично меняющейся действительности, заинтересованных в продвижении и популяризации образования за счет информатизации, которая может сделать образование «модным» и интересным для молодежи.

Информатизация общества – глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, производство, обработка, хранение, передача и использование информации, осуществляе-

мые на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники, а также разнообразных средств информационного обмена [4]. Помимо реализации свободного доступа каждого человека к всеобщим информационным ресурсам, положительной стороной информатизации является переход к новым формам занятости. Также среди других положительных последствий информатизации следует отметить рост, развитие и возможность удовлетворения информационных потребностей людей за счет многообразия и доступности ресурсов.

Переход к новым образовательным стандартам требует пересмотра целей и задач функционирования традиционной образовательной среды, формирования новой, информационно-коммуникационной, образовательной среды (далее ИКОС), основанной на применении информационно-коммуникационных технологий и направленной на обеспечение условий для развития личностных особенностей обучающихся, их самостоятельности, конкурентоспособности и творческих способностей.

Под ИКОС мы понимаем совокупность условий, влияний и возможностей, обеспечивающих эффективное педагогическое взаимодействие участников образовательных отношений с помощью информационных ресурсов, интерактивных средств, информационно-коммуникационных технологий, ориентированных на достижение современных образовательных результатов.

Уникальные возможности интернет-технологий и различных устройств позволяют организовать работу обучающихся лучшим образом и развить у них навыки самостоятельной деятельности, что способствует более качественному усвоению теоретического материала, применению его на практике, ведет к повышению эффективности системы образования. Активное использование обучающимися возможностей новых технологий в учебной деятельности, в частности, старшеклассниками, превращает обыкновенные занятия в чрезвычайно увлекательный и творческий учебный процесс. Современные компьютерные технологии могут обеспечить передачу знаний и доступ к разной учебной информации наравне, а иногда и гораздо эффективнее, чем традиционные средства обучения. Они позволяют осуществить принци-

пиально новый подход к изучению различных дисциплин. Меняется и роль преподавателя. Перестав быть «источником знаний», он становится организатором процесса исследования. Достижение целей обучения при использовании интернет-ресурсов способствует развитию социальных и психологических качеств обучающихся, таких как уверенность в себе, способность работать в коллективе; повышает стремление к достижению успеха; а также повышает самооценку. В процессе такой работы обучающиеся устанавливают более глубокие и тесные контакты с окружающими их людьми, что способствует их самоактуализации и самоутверждению. Выступая инструментом обучения, информационно-коммуникационные средства способствуют и творческому развитию личности, ее креативности, предоставляя возможность для корректировки, обработки и представления учебного материала. Это дает возможность обучающимся самим выбирать как содержание, так и оформление работ [5].

Новые технологии представляют безграничные возможности для общения обучающихся. Многих обучающихся в «удаленном», виртуальном, общении привлекает быстрота, удобство, отсутствие пространственных ограничений, возможность найти новых друзей, анонимность [6]. Возможность полностью раскрыться личности в общении, не сковываясь рамками норм и правил, способствует поддержанию эмоционального равновесия, освоению социальных ролей, формированию идентичности, поиску благоприятных психологических условий взаимодействия и самовыражения [7]. Важной особенностью интернет-коммуникации, по словам В. Нестерова, является очень быстрое расширение круга общения. Виртуальный социум, использование сервисов и мессенджеров для удаленного общения позволяет увеличить количество контактов и расширить коммуникативные возможности [8].

В условиях ИКОС существенно меняются роли и сущность взаимодействия участников образовательных отношений с новой направленностью на создание условий для личностного развития и саморазвития (образовательных потребностей, психологических особенностей, познавательных способностей и других интересов обучающихся). Н.Н. Новикова выделяет следующие виды учебной

деятельности обучающихся в условиях ИКОС, соответствующие новым ориентирам:

- выполнение поисково-аналитических заданий;
- исследовательская и проектная деятельность, групповая деятельность;
- взаимодействие в сетевых сервисах;
- участие в обсуждениях [9].

Рассмотрим подробнее возможности различных социальных сервисов и приложений для использования в образовательном процессе. К наиболее популярным и часто используемым социальным сервисам относятся: социальные сети, сервисы обмена мультимедийными данными, сервисы обмена документами, сервисы коммуникации в реальном времени, сервисы для сотрудничества, сервисы блоггинга и микроблоггинга.

Социальная сеть – это социальная платформа для непосредственного общения, объединяющая людей с общими интересами по всему миру. К наиболее популярным в России социальным сетям относятся: Facebook, VK, Одноклассники, Google+.

Они предоставляют следующие возможности для использования в образовательном процессе:

- создание закрытых групп для стимулирования общения и обмена информацией;
- обмен и хранение любых материалов (тексты, аудио- и видеозаписи, анимационные файлы);
- возможность иметь доступ ко всем материалам курса в одном месте, что делает курс более организованным, экономит время и позволяет всем участникам ориентироваться в материалах и ресурсах курса;
- поддержание круглосуточной коммуникации с обучающимися;
- создание специальных приложений в виде онлайн-тестов и заданий, а также объявлений и напоминаний (исходя из потребностей обучающихся), которые помогут всегда быть в курсе событий;
- возможность проведения тестов или опросов;
- обратная связь по любому вопросу;
- возможность проводить опросы касательно текущих организационных вопросов темы/модуля/курса.

Сервисы обмена мультимедийными данными – это мультимедийная платформа, которая предлагает творческие, адаптивные и

безопасные учебные ситуации для участников образовательных отношений. К ним можно отнести: Youtube/Rutube, Picasa, Realtimeboard. Использование этих сервисов в образовательном процессе имеет ряд возможностей и преимуществ, таких как:

- организация как индивидуальной, так и групповой работы обучающихся;
- возможность для создания любого мультимедийного «продукта» для обучения (постеров, портфолио, проектов, смысловых карт и т. д.);
- возможность интегрировать в продукт файлы любых форматов (тексты, аудио-, видеоизображения, анимация/моделирование);
- использование проблемно-ориентированного подхода к обучению или модели формирования понятий;
- обмен сообщениями, что дает дополнительные возможности для коммуникаций.

Сервисы обмена документами (Dropbox, Google Диск, Яндекс Диск) – тип социальных сервисов, который базируется на технологии облака.

Если Dropbox представляет возможность только обмениваться и хранить файлы, без возможности создания нового документа, то Google Диск (сервис для обмена и синхронизации файлов, поддерживаемый платформой Google) охватывает более широкий спектр возможностей. Во-первых, это персональная облачная система хранения данных в режиме онлайн, доступ к которым возможен с любого устройства, имеющего выход в Интернет. Во-вторых, Google Диск дает возможность создавать документы прямо на этих сервисах, обмениваться документами и работать над ними одновременно с теми, у кого есть доступ к ним. Эти сервисы позволяют делиться работами обучающихся в рамках курса или при использовании URL-адреса, делать их общедоступными, а также предоставляют возможность комментирования публикации файлов.

Сервисы коммуникации в реальном времени – это платформы для мгновенного обмена сообщениями и общения посредством (видео-) чата. К таким сервисам относятся: Skype, Viber, WhatsApp, Google Hangouts.

Платформа Google Hangouts, как и Viber или WhatsApp, дает возможность общения между двумя и более пользователями. Эти сервисы можно использовать как способ

привлечения обучающихся к коллективной практике обучения, а также для организации видеоконференций. Они прекрасно подходят для проведения дискуссий. С их помощью можно «создать встречу» и пригласить обучающихся для участия в обсуждении актуальных вопросов. Google Hangouts позволяет на экране совместно работать над документами в Google Docs.

Сервисы для сотрудничества – это бесплатный сетевой хостинг (от англ. hosting – размещение) для совместной работы над текстами. Например, Wikispaces позволяет создать рабочее пространство для выполнения работы и управления всеми ресурсами, обсуждениями и проектами в рамках темы/курса из одного места, что весьма важно для организации учебного процесса и совместной работы. Рабочее пространство доступно всем участникам образовательных отношений когда угодно и где угодно. Педагог, например, может сообщать домашнее задание или задания для групповой работы, а также учебные цели, обновляя их в течение семестра в режиме реального времени. Обучающиеся могут работать как индивидуально, так и совместно. При написании текста можно использовать файлы самых разных форматов: изображения, видеоролики, анимацию. Обучающиеся могут комментировать работу друг друга, а педагог может организовать обсуждение по той или иной теме. Что немаловажно, есть возможность наблюдать за работой обучающихся в режиме реального времени (в буквальном смысле видеть, как они печатают текст, не меняя при этом обычного графика работы), оставлять отзывы о работе спустя некоторое время, комментировать работу конкретных обучающихся, групп или оценивая проект в целом. В рамках данного сервиса возможно использование портфолио для оценки работы обучающихся (для этого каждый из них создает уникальное онлайн-пространство для демонстрации своей работы в течение курса, и педагог оценивает динамику достижений). Много преимуществ у Wikispaces и для проектного обучения: необходимая структура и инструменты для создания проекта, возможность разделения обучающихся на проектные группы, распределения заданий и управления проектом на всех этапах его выполнения. За-

вершенные проекты можно делать публичными для любой целевой аудитории [10].

Сервисы блоггинга и микроблоггинга, например Twitter, используются в целях интерактивного общения и ведения дискуссий. В условиях ИКОС Twitter можно использовать:

- для оценки достижений обучающихся (дав задание создать блог, Twitter поддерживает функцию обмена мгновенными сообщениями);
- для развития дискуссионных навыков и критического мышления;
- для повышения вовлеченности обучающихся в процесс обучения;
- для стимулирования общения и сотрудничества среди обучающихся;
- для вовлечения обучающихся в процесс обучения за пределами аудитории.

Представленные возможности социальных сервисов в рамках ИКОС позволяют обогатить образовательный процесс, сделав его более простым и привычным для обучающихся, с одной стороны; с другой – созданные условия для личностного развития будут направлены на удовлетворение образовательных и личностных потребностей обучающихся.

Список литературы

1. *Рогальский Е.С., Елисеева Е.В., Злобина С.Н., Курбеева И.А., Роголев А.Л., Кручинина Г.А., Кручинин М.В., Макарова Л.Н., Голушко Т.К., Бушило И.Д., Лукьянович И.Р., Холод А.А.* Современные информационно-коммуникационные технологии в образовании. Красноярск, 2012.
2. *Шаршов И.А., Макарова Л.Н.* Изменяющаяся внешняя информационная среда: анализ конструктивного и деструктивного потенциала // Социально-экономические явления и процессы. 2012. № 4 (38). С. 170-176.
3. *Шестернин А.С.* Информатизация образования. Современные проблемы информационно-образовательной среды // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2014. № 96. С. 1-12.
4. *Бим-Бад Б.М.* Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002.
5. *Алисов Е.А., Куракина Е.С.* Влияние виртуального образовательного пространства на современного студента // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2016. Т. 15. № 4. С. 15-19.

6. Интернет-общение студентов как социальный феномен. URL: http://virtualexs.ru/cgi-bin/exsurveys/research.cgi?mode=query&ac=1077&r1=_q10&query=opinion (дата обращения: 18.01.2017).
7. Лукина Н.А. Психологические особенности опосредованного Интернетом межличностного общения студентов. URL: <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-osobennosti-oposredovannogo-internetom-mezhlichnostnogo-obshcheniya-studen> (дата обращения: 28.12.2016).
8. Нестеров В.В. К вопросу об эмоциональной насыщенности межличностных коммуникаций в Интернете. URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/netemotions> (дата обращения: 18.01.2017).
9. Новикова Н.Н. Формирование информационно-коммуникационной среды технологического образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № 6. С. 66-70.
10. Why Wikispaces classroom? URL: <https://www.wikispaces.com/content/classroom/about> (дата обращения: 18.01.2017).
4. Bim-Bad B.M. *Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Pedagogical Encyclopedic Dictionary]. Moscow, 2002. (In Russian).
5. Alisov E.A., Kurakina E.S. Vliyanie virtual'nogo obrazovatel'nogo prostranstva na sovremennogo studenta [Influence of virtualization educational space for the modern students]. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus – Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2016, vol. 15, no. 4, pp. 15-19. (In Russian).
6. *Internet-obshchenie studentov kak sotsial'nyy fenomen* [Students' communication in the Internet as a social phenomenon]. (In Russian). Available at: http://virtualexs.ru/cgi-bin/exsurveys/research.cgi?mode=query&ac=1077&r1=_q10&query=opinion (accessed 18.01.2017).
7. Lukina N.A. *Psikhologicheskie osobennosti oposredovannogo Internetom mezhlichnostnogo obshcheniya studentov* [Psychological special features of Internet-based communication of students]. (In Russian). Available at: <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-osobennosti-oposredovannogo-internetom-mezhlichnostnogo-obshcheniya-studen> (accessed 28.12.2016).

References

1. Rogalskiy E.S., Eliseeva E.V., Zlobina S.N., Kurbeeva I.A., Rogolev A.L., Kruchinina G.A., Kruchinin M.V., Makarova L.N., Golushko T.K., Bushilo I.D., Lukyanovich I.R., Kholod A.A. *Sovremennye informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii* [Modern Information and Communicative Technologies in Education]. Krasnoyarsk, 2012. (In Russian).
2. Sharshov I.A., Makarova L.N. Izmenyayushchayasya vneshnyaya informatsionnaya sreda: analiz konstruktivnogo i destruktivnogo potentsiala [The changing external information environment: analysis of constructive and destructive potential]. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy – Social and Economic Phenomena and Processes*, 2012, no. 4 (38), pp. 170-176. (In Russian).
3. Shesternin A.S. Informatizatsiya obrazovaniya. Sovremennye problemy informatsionno-obrazovatel'noy sredy [Informatization of studying process. the modern issues of informational education field]. *Politematicheskii setevoy elektronnyy nauchnyy zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta – Polythematic Online Scientific Journal of Kuban State Agrarian University*, 2014, no. 96, pp. 1-12. (In Russian).
8. Nesterov V.V. *K voprosu ob emotsional'noy nasyshchennosti mezhlichnostnykh kommunikatsiy v Internete* [To the question about emotional intension of student's communication in the Internet]. (In Russian). Available at: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/netemotions> (accessed 18.01.2017).
9. Novikova N.N. Formirovanie informatsionno-kommunikatsionnoy sredy tekhnologicheskogo obrazovaniya [Formation of information and communication environment of technological education]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Koncept» – Scientific and Methodological Electronic Journal “Koncept”*, 2014, no. 6, pp. 66-70. (In Russian).
10. Why Wikispaces classroom? Available at: <https://www.wikispaces.com/content/classroom/about> (accessed 18.01.2017).

Поступила в редакцию 21.02.2017 г.
Received 21 February 2017

UDC 373.1

OPPORTUNITIES FOR SOCIAL SERVICES USE IN THE CONDITIONS OF INFORMATION AND COMMUNICATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Elena Sergeevna KURAKINA

Post-graduate Student, General Institute Department of Theory and History of Pedagogy

Moscow City University

4 2-y Selskokhozyaystvennyy Dr., Moscow, Russian Federation, 129226

E-mail: kurakina.el@gmail.com

Evgeniy Anatolevich ALISOV

Doctor of Pedagogy, Professor of General Institute Department of Theory and History of Pedagogy

Moscow City University

E-mail: evgenii.alisov@mail.ru

The modern stage of the development of society is characterized by global informatization, which gradually changes people's comprehension of reality and their approach to the environment. New technologies make life easier for people, and the organization of training is more interesting. Social services are a popular means of communication among people in the context of informatization of life. A new information and communication educational environment can change traditional views on the education system through new methods, forms and means of work using these services. Some of the problems and prerequisites for the introduction of the information and communication educational environment, as well as the possibilities of the information and communication educational environment (social services) to ensure the personal development of students is substantiated. The most popular and frequently used social services are analyzed: social networks, multimedia data exchange services, document exchange services, real-time communication services, collaboration services, blogging and microblogging services. Organization of training with the help of new "tools" will enrich the educational process, making it more simple and familiar for students. And the created conditions for personal development will be aimed at satisfaction of educational needs, interests and their personal characteristics.

Key words: information and communication educational environment; social services; informational support

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-33-38

Информация для цитирования:

Куракина Е.С., Алисов Е.А. Возможности использования социальных сервисов в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 3 (167). С. 33-38. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-33-38.

Kurakina E.S., Alisov E.A. Vozmozhnosti ispol'zovaniya sotsial'nykh servisov v usloviyakh informatsionno-kommunikatsionnoy obrazovatel'noy sredy [Opportunities for social services use in the conditions of information and communication educational environment]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 3 (167), pp. 33-38. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-33-38. (In Russian).

УДК 37

СТРУКТУРА ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

© **Светлана Владимировна ТИТОВА**

доктор педагогических наук, профессор, зам. декана по дополнительному
образованию факультета иностранных языков и регионоведения
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
119192, Российская Федерация, г. Москва, Ломоносовский пр-т, 31, корп. 1
главный научный сотрудник,
кафедра образования в области романо-германских языков Школы педагогики
Дальневосточный федеральный университет, филиал ДВФУ в г. Уссурийске
692508, Российская Федерация, Приморский край, г. Уссурийск, ул. Некрасова, 35
E-mail: stitova3@gmail.com

© **Ольга Юрьевна САМОЙЛЕНКО**

кандидат филологических наук, доцент,
зав. кафедрой образования в области романо-германских языков Школы педагогики
Дальневосточный федеральный университет, филиал ДВФУ в г. Уссурийске
E-mail: olgasamojlenko5@gmail.com

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в профессиональную деятельность педагогов является приоритетным направлением модернизации российского образования в связи с введением новых профессиональных стандартов. Проанализированы российские и зарубежные нормативные документы, в частности, профессиональные стандарты для разных уровней образования, и сделан вывод, что информационно-коммуникационная (ИК) компетенция преподавателя вуза имеет трехуровневую структуру, отражающую профессиональную ИКТ-компетентность в соответствующей предметной области. ИК компетенция преподавателя высшей школы рассматривается как его неотъемлемая профессиональная характеристика, отражающая применение ИКТ в профессиональной области как для решения широкого круга педагогических задач, моделирования и конструирования образовательной деятельности, так и для формирования у обучающихся готовности к использованию ИКТ в будущей профессиональной деятельности. Представляется, что одним из способов развития ИК компетенции педагогов являются курсы повышения квалификации. При всем многообразии существующих на образовательном рынке программ и курсов повышения квалификации в области ИКТ, существует, тем не менее, ряд объективных факторов, снижающих эффективность формирования ИК компетенции. Одним из таких факторов является отсутствие постоянной поддержки и консультирования педагогов в промежутках между курсами повышения квалификации. Выход из сложившейся ситуации видится в использовании цифровых технологий, обладающих широкими дидактическими возможностями в этой области.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетенция; повышение квалификации; профессиональные стандарты; интеграция информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-39-48

Одним из основных условий успешной интеграции новейших технологий в учебный процесс является соответствующий уровень развития информационно-коммуникационной (ИК) компетенции как преподавателя, так и обучающихся. В связи с этим возникают два важных вопроса:

– Какова структура ИК компетенции преподавателя или учителя иностранных языков?

– Как развивать ИК компетенцию педагогов?

Международные стандарты качества подготовки преподавателей в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) стали разрабатываться еще в 90-х гг. XX века мировым образовательным сообществом: международным обществом информатизации в образовании (International Society for Technology in Education), ЮНЕСКО, профессиональными международными организациями, занимающимися вопросами информатизации образования – EUROCALL, CALICO, TESOL, IATEFL.

В 2008 г. Международным обществом информатизации в образовании (ISTE) был разработан стандарт *ISTE Standards. Teachers* (по данным официального сайта ISTE, обновленная версия стандарта будет опубликована в июле 2017 г.). Этот стандарт определяет умения, необходимые учителю XIX века (*digital age skills*), и включает четыре содержательных блока: технологический, социально-этический, педагогический и профессиональный. Одним из достоинств данного стандарта является то, что социально-этические вопросы, связанные с авторским правом в Интернете, плагиатом, созданием условий для студентов с ограниченными возможностями и др., и профессиональные вопросы, предназначенные для развития навыков и умений, которые позволяют педагогам повысить свой профессиональный уровень посредством ИКТ, вынесены в отдельные блоки [1].

В Европейском стандарте ИК компетенции (European e-Competence Framework 3.0), принятом Европейской Комиссией в 2014 г., ИК компетенция в образовании рассматривается как профессиональная, включающая два уровня, предполагающих обучение специалистов, готовых не только использовать ИКТ для организации учебного процесса, создания обучающих ресурсов и разработки обучающего программного обеспечения, но и определять недостающие навыки и знания в области ИКТ, разбираться в новых обучающих программах, появляющихся на рынке, уметь оценивать их потенциал и т. д. [2, с. 32].

Несомненным лидером в области внедрения ИКТ в учебный процесс, а также разработки стандартов ИК компетенции педагогов и анализа условий ее успешного формирования является Департамент образования и обучения правительства Западной Австралии (штат Квинсленд). На основании анализа уровня ИК компетенции преподавателей общеобразовательных школ исследователи пришли к выводу еще в 90-е гг. XX века, что можно выделить три уровня данной компетенции – базовый, средний и продвинутый/профессиональный. Также были подробно описаны умения, соответствующие этим уровням, и составлена таблица-карта ИК компетенции. Было отмечено, что необходимый и достаточный уровень ИК компетенции педагогов должен определяться та-

кими факторами, как техническое обеспечение школы, возможность повышения квалификации в области ИКТ и политика школы/региона в этом вопросе [3].

Согласно авторам известного европейского проекта *The Consultants-e* Г. Дадни и Н. Хокли, цифровые компетенции (*digital literacies*) преподавателей иностранных языков многоаспектны и включают следующие виды компетенций: письменно-речевую, информационно-текстовую, гипертекстовую, мультимедийную, геймификационную, мобильную и кодовую [4, с. 6]. Подобная трактовка цифровых компетенций преподавателей иностранных языков может дополняться, исходя из появляющихся потребностей и технологий.

В Российской Федерации в 2013 г. был утвержден и с 1 января 2017 г. вступил в силу «Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)», в котором сказано, что педагог должен обладать ИК компетенциями, «необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы» [5, с. 12]. Согласно данному стандарту, педагог «обязан владеть тремя уровнями ИКТ-компетентности:

- 1) общепользовательской;
- 2) общепедагогической;
- 3) предметно-педагогической, отражающей профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности» [5, с. 5].

Например, педагог должен:

- владеть основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием;
- уметь применять современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы;
- совместно с учащимися использовать иноязычные источники информации, инструменты перевода, произношения;
- уметь использовать современные способы оценивания в условиях ИКТ (ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся).

Требования к педагогам подробно прописаны не только на уровне умений, но также и на уровне трудовых действий и трудовых функций, направленных на «формирование установки обучающихся на коммуникацию в максимально широком контексте, в том числе в гипермедиа формате» и на «формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями» [5, с. 4-19].

В 2015 г. Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации был принят профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», в котором были определены основные требования, предъявляемые на современном этапе к специалисту в области профессионального образования. В частности, была описана ИК составляющая компетенции педагогов вуза, которая должна включать следующие умения:

- «применять современные технические средства обучения и образовательные технологии, в том числе при необходимости осуществлять электронное обучение;
- использовать дистанционные образовательные технологии, информационно-коммуникационные технологии, электронные образовательные и информационные ресурсы» [6, с. 60].

В табл. 1 отражена общая структура ИК компетенции педагога согласно профессиональному стандарту «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования».

Подход к сущности ИК компетенции преподавателей вузов и школ, отраженный в профессиональных стандартах, можно назвать *инструментальным*, поскольку новейшие технологии рассматриваются как техническое средство обучения, как инструмент. Представляется, что ИК компетенция преподавателей вузов должна базироваться скорее на многофункциональном характере цифровых технологий и открытых образовательных ресурсов (ООР), предоставляющих различные дидактические возможности участникам образовательного процесса.

В 2011 г. ЮНЕСКО разработала по инициативе ООН рекомендации, предъявляемые к педагогическим кадрам в области использования ИКТ. В структуре компетенций ЮНЕСКО выделяются 6 модулей педагогической деятельности, связанной с применением ИКТ:

- понимание роли ИКТ в образовании;
- учебная программа и оценивание;
- педагогические практики;
- технические и программные средства ИКТ;

Таблица 1

Структура ИК компетенции педагогов согласно профессиональному стандарту

ИК компетенция педагогов вузов	
Знать	Уметь
– современные образовательные технологии высшего образования и дополнительного профессионального образования, в том числе дидактический потенциал и технологии применения информационно-коммуникационных технологий, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, электронных образовательных и информационных ресурсов; – психолого-педагогические основы и методику применения технических средств обучения, информационно-коммуникационных технологий, электронных образовательных и информационных ресурсов, дистанционных образовательных технологий и электронного обучения, если их использование возможно для освоения учебного предмета, курса, дисциплины (модуля); – требования к современным учебникам, учебным и учебно-методическим пособиям, электронным образовательным ресурсам и иным методическим материалам; – возможности использования ИКТ для ведения документации	– использовать педагогически обоснованные формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся, применять современные технические средства обучения и образовательные технологии, в том числе при необходимости осуществлять электронное обучение, использовать дистанционные образовательные технологии, информационно-коммуникационные технологии, электронные образовательные и информационные ресурсы с учетом специфики образовательных программ, требований ФГОС ВО; – планировать формирование развивающей образовательной среды, в том числе с привлечением ресурсов внешней социокультурной и профессиональной среды для успешной социализации, профессионального самоопределения студентов; – анализировать примерные (типовые) программы (при наличии), оценивать и выбирать учебники, учебные и учебно-методические пособия, электронные образовательные ресурсы и иные материалы

- организация и управление образовательным процессом;
- профессиональное развитие [7, с. 16].

Функциональная нагруженность данных модулей прописана в соответствии с тремя этапами информатизации образовательного учреждения, которые обусловлены соответствующими стадиями профессионального развития педагогов:

1) применение ИКТ требует способности помогать учащимся пользоваться ИКТ для повышения эффективности учебной работы;

2) освоение знаний требует способности помогать учащимся в глубоком освоении содержания учебных предметов, применении полученных знаний для решения комплексных задач, которые встречаются в реальном мире;

3) производство знаний требует способности помогать учащимся производить новые знания.

Вышеперечисленные этапы информатизации образования обычно соответствуют образовательной политике и экономическому развитию государства. Структура ИК компетенции педагога по ЮНЕСКО соотносится с уровнями ИК компетенции, выделенными в

профессиональных стандартах, следующим образом:

- этап применения ИКТ соответствует общепользовательской компетенции педагога;
- этап освоения знаний возможен при наличии общепедагогической и/или предметно-педагогической компетенции;
- этап продукции или производства знаний возможен при наличии предметно-педагогической компетенции педагога (табл. 2).

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО), как и в действовавшем ранее федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) отмечается важность ИКТ как части инструментальной среды профессиональной деятельности выпускников и, как следствие, включение ИК компетенции в ряд требований, предъявляемых к выпускникам на уровне профессиональных и инструментальных компетенций [8, с. 4-5; 9, с. 3]. Следовательно, сущность ИК компетенции преподавателей вузов рассматривается как *их профессиональная характеристика, отражающая применение ИКТ в профессиональной области как для решения широкого круга педагогических задач, моделирования и конструирования образовательной*

Таблица 2

Структура ИК компетенции педагогов согласно ЮНЕСКО
и профессиональным стандартам

Структура ИК компетенции педагогов по рекомендациям ЮНЕСКО			
Этапы интеграции	Применение ИКТ ↓ Общепользовательский уровень по профстандарту	Освоение знаний ↓ Общепедагогический уровень по профстандарту	Производство знаний ↓ Предметно-педагогический уровень по профстандарту
Модули ИКТ			
Понимание роли ИКТ в образовании	Знакомство с образовательной политикой	Понимание образовательной политики	Инициация инноваций
Учебная программа и оценивание	Базовые знания	Применение знаний	Умения жителя общества знаний
Педагогические практики	Использование ИКТ	Решение комплексных задач	Способность к самообразованию
Технические и программные средства ИКТ	Базовые инструменты	Сложные инструменты	Распространяющиеся технологии
Организация и управление образовательным процессом	Традиционные формы учебной работы	Группы сотрудничества	Обучающаяся организация
Профессиональное развитие	Компьютерная грамотность	Помощь и наставничество	Учитель как мастер учения

деятельности, так и для формирования у обучающихся готовности к использованию ИКТ в будущей профессиональной деятельности.

На основе анализа образовательных и профессиональных стандартов педагогов вуза и школы [8–10], научно-методических разработок в области повышения квалификации педагогов в сфере информатизации в России и за рубежом можно выделить два основных уровня ИК компетенции преподавателей вузов: *общепользовательский* и *профессиональный*, которые должны быть сформированы в процессе профессиональной подготовки или переподготовки, то есть в системе профессионального или дополнительного профессионального образования. На каждом уровне предусматривается подготовка по нескольким профильным направлениям. Например, уровни Б и В могут быть представлены несколькими профильными направлениями: предметно-методическим, дистанционно-методическим, учебно-административным, медиатечным. Причем внутри второй ступени предлагается выделить в соответствии с профессиональным стандартом два уровня:

– *общепедагогический*, предполагающий овладение профессиональными знаниями и умениями в области ИКТ без поддержки информационно-образовательной среды вуза или школы, соответствующий этапу освоения знаний по ЮНЕСКО;

– *предметно-педагогический*, предполагающий овладение профессиональными

знаниями и умениями в области ИКТ при наличии информационно-образовательной среды вуза и позволяющий педагогическим работникам заниматься вопросами проектирования виртуального учебного пространства на базе информационной образовательной среды (ИОС) учебного заведения, соответствующий этапу производства знаний по ЮНЕСКО (табл. 3).

Анализ подходов к определению структуры ИК компетенции, а также обобщение имеющегося российского и зарубежного опыта по созданию курсов повышения квалификации в области ИКТ способствовали тому, что на факультете иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, а также в Школе педагогики Дальневосточного федерального университета были разработаны и успешно реализуются дистанционные курсы повышения квалификации «ИКТ в преподавании иностранных языков», «Интеграция мобильных технологий в преподавание иностранных языков» и «ИК компетенция преподавателей иностранных языков», предназначенные для развития предметно-педагогического уровня ИК компетенции преподавателей иностранных языков. В ходе проектирования курсов были выделены основные умения и знания в сфере ИКТ и мобильных технологий, необходимые для преподавателей иностранных языков и соответствующие предметно-педагогическому уровню ИК компетенции.

Таблица 3

Структура ИК компетенции и профили подготовки и переподготовки педагогических кадров

Базовая ИК компетенция	Уровни ИК компетенции по профстандарту	Профили подготовки педагогических кадров		
		Преподаватель	Тьютор дистанционного обучения, специалист-методист по педагогическому дизайну и созданию электронных баз данных	Управляюще-администратор
Профессиональная ИК компетенция	Б. Общепедагогическая ИК компетенция			
	В. Предметно-педагогическая ИК компетенция	Проектирование очного учебного процесса	Проектирование форм дистанционного образования (ДО). Проектирование медиатек и электронных библиотек	Администрирование учебного процесса посредством ИКТ

Предметно-педагогический уровень ИК компетенции преподавателя иностранных языков вуза предполагает знания о:

- педагогических технологиях, используемых в обучении иностранным языкам с применением ИКТ;
- психолого-педагогических подходах к исследованию проблемы обучения с применением ИКТ в области преподавания иностранных языков;
- дидактических основах создания и применения информационных обучающих ресурсов (ИОР) в учебном процессе;
- принципах критической оценки ИОР, созданных профессионалами в области преподавания иностранных языков;
- существующих стандартах и форматах ИОР для обучения иностранным языкам;
- дидактических возможностях и функциях сервисов Веб 2.0;
- методических основах создания обучающей веб-программы, ее видах, принципах создания, структуре;
- методических основах внедрения технологии веб-проектов, е-портфолио и т. д.

Особое значение приобретает представление об ИКТ как инструменте исследовательской деятельности, так как преподаватель высшей школы должен владеть как представлениями о возможностях ИКТ в предметной области, так и об их педагогическом/образовательном потенциале, поэтому ядро педагогической ИК компетенции описывается через набор необходимых преподавателю умений:

- создать тесты по лексике, грамматике с использованием веб-шаблонов или с помощью программ;
- создать поисковые и творческо-исследовательские задания для развития социокультурной компетенции;
- создать и разместить обучающую веб-программу курса на блоге, вики, сайте;
- подготовить основные этапы внедрения веб-проектов и е-портфолио в учебный процесс;
- использовать сервисы Веб 2.0 для развития навыков аудирования, говорения, письма;
- использовать цифровые технологии (ЦТ) для создания мультимедийных лекций;

– использовать ЦТ для развития собственной профессиональной компетентности педагогов;

- использовать ЦТ для обеспечения контроля и обратной связи (вебинары, форумы, блоги, Skype);
- создать свой учебный подкаст, страницу на сервисе социальных закладок, на сервисе обмена видеопрезентациями;
- пользоваться форумом, микроблогом для проведения дискуссий в учебном процессе;
- осуществлять научно-исследовательскую деятельность с использованием новейших сервисов Веб 2.0 и т. д.

Ведущие специалисты по интеграции мобильных технологий в преподавание иностранных языков Г. Дадни и Н. Хокли ввели термин «мобильная компетенция преподавателя» (от англ. *mobile literacy*) для определения уровня владения знаниями и умениями при использовании мобильных технологий в профессиональных целях [4, с. 14-15]. Мобильная компетенция преподавателя, по сути, является составной частью ИК компетенции, отражая все ее основные компоненты. Необходимость рассмотрения мобильной компетенции как составляющей ИК компетенции педагога обуславливается стандартами образования нового поколения и современным социальным заказом. Она включает в себя знания, умения и навыки, необходимые для оценки влияния мобильных технологий на преподавание иностранных языков, адаптации методики для успешной их интеграции в традиционный языковой класс [11, с. 162]. Общепользовательский и общепедагогический уровни мобильной компетенции соотносятся с компонентами ИК компетенции преподавателя, описанной в профессиональном стандарте педагога. На их основе можно выделить знания и умения, относящиеся к профессиональному уровню мобильной компетенции преподавателя иностранных языков, а именно:

знания о:

- дидактических свойствах и функциях мобильных технологий;
- критериях отбора мобильных приложений;
- способах презентации и визуализации учебного материала в мобильном формате;
- методах организации групповой и индивидуальной деятельности на базе мо-

бильных технологий для обучения иностранному языку;

- способах оценивания и контроля на базе мобильных технологий;

- методах взаимного контроля и обучения на базе мобильных систем опроса и тестирования;

- принципах осуществления обратной связи на базе новейших мобильных приложений;

- форматах интерактивных заданий на развитие четырех видов речевой деятельности с применением мобильных приложений;

- принципах проведения проектных заданий на развитие четырех видов речевой деятельности с применением мобильных приложений;

умения:

- организовать самостоятельную и аудиторную работу посредством мобильных приложений;

- презентовать учебный материал в мобильном формате;

- организовать индивидуальную и групповую работу посредством мобильных приложений;

- проводить тестирование на базе мобильных приложений;

- обеспечивать обратную связь на базе мобильных приложений;

- осуществлять контроль посредством мобильных приложений;

- использовать справочные мобильные приложения для развития четырех видов речевой деятельности;

- использовать коммуникативные мобильные приложения для усиления интерактивности;

- создавать и проводить проектные задания на базе мультимедийных мобильных приложений.

Совершенно очевидно, что необходимы качественно новые педагогические технологии, повышающие ИК компетенцию как педагогов, так и обучающихся в системе непрерывного образования с учетом конкретизации требований профессиональных стандартов для всех уровней образования. Программа повышения квалификации педагогов в области интеграции цифровых технологий в учебный процесс должна:

- опираться на структуру ИК компетенции педагогов высшей школы, разработанную на основе международных стандартов в области ИКТ, российских регламентирующих документов, а также новых образовательных стандартов высшей школы;

- учитывать профили подготовки;

- быть практико-ориентированной, то есть быть нацеленной не просто на передачу навыков и знаний, а на реальные изменения в обучении;

- помочь педагогу создать учебную интегрированную среду (имеется в виду создание собственного сайта на основе системы управления или блога с интегрированными в него многочисленными социальными сервисами Веб 2.0);

- обеспечивать мониторинг и возможность профессионального общения педагогам, проходившим курс, по вопросам обновления данной учебной виртуальной среды.

Сегодня в Российской Федерации различные университеты и центры предлагают большое количество сертифицированных программ повышения квалификации педагогов в области ИКТ и подготовки кадров для системы дистанционного обучения. Почти все они предлагают программы повышения квалификации по двум уровням: базовому, своего рода инварианту знаний и умений в области применения ИКТ для решения прикладных задач, и профессиональному, предполагающему подготовку специалистов различных профилей в разнообразных областях знаний. Но, к большому сожалению, несогласованность государственных и негосударственных программ, дублирование структур, решающих одинаковые задачи, игнорирование разработанной на основе международных стандартов в области цифровых технологий и российских образовательных и профессиональных стандартов структуры ИК компетенции педагогов, разобщенность региональных структур повышения квалификации в сфере информатизации образования – все это замедляет формирование единого информационного образовательного пространства страны. Согласно данным ФГАУ ГНИИ ИТТ «Информика», еще в 2006 г. был запущен проект по созданию государственной системы мониторинга и сертификации ИКТ-компетентности учащихся и преподавателей в системе непрерывного образования

[12, с. 12]. Проект прошел успешную апробацию и в настоящее время реализуется в 34 регионах Российской Федерации. Тем не менее, острой проблемой, снижающей эффективность формирования и развития ИК компетенции, является отсутствие постоянной поддержки и консультирования педагогов в промежутках между курсами повышения квалификации.

Выходом из сложившейся ситуации может стать использование цифровых технологий, дидактические возможности которых обеспечивают:

- оперативную консультативную помощь педагогам специалистами из научно-методических центров посредством проведения вебинаров и скайп-обсуждений;
- организацию совместной исследовательской работы обучаемых, преподавателей, научных работников из различных школ, научных и учебных центров одного или разных регионов и/или стран;
- обмен информацией, идеями, планами по интересующим слушателей вопросам, темам совместных проектов;
- доступ к качественным открытым образовательным ресурсам, массовым открытым онлайн-курсам, предлагающим огромное разнообразие онлайн-курсов для развития профессиональной и ИК компетенций педагогов;
- создание подлинной языковой среды, способствующей возникновению естественной потребности в общении на иностранном языке.

Список литературы

1. ISTE Standards. Teachers. International Society for Technology in Education, 2008. URL: https://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf (accessed: 23.12.2016).
2. European e-Competence Framework 3.0 A common European Framework for ICT Professionals in all industry sectors. CWA 16234: 2014. Part 1. URL: http://ecompetences.eu/wp-content/uploads/2014/02/European-e-Competence-Framework-3.0_CEN_CWA_16234-1_2014.pdf (accessed: 21.12.2016).
3. Education Queensland. Minimum Standards for Teachers-Learning Technology. 1999. URL: <http://education.qld.gov.au> (accessed: 23.12.2016).
4. Dudeney G., Hockly N., Pegrum M. Digital Literacies. Harlow: Pearson, 2013. 387 p.

5. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 г. № 544н. М., 2013.
6. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 15.09.2015 г. № 608н. М., 2015.
7. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Version 2.0. UNESCO, 2011. 95 p.
8. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата): приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.02.2016 г. № 91. М., 2016.
9. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»): приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.01.2011 г. № 46 (с изм. от 31.05.2011 г.). М., 2011.
10. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 г. № 413. М., 2012.
11. Титова С.В., Авраменко А.П. Компетенция преподавателя в среде мобильного обучения // Высшее образование в России. 2014. № 7. С. 162-167.
12. Скуратов А.К., Хеннер Е.К., Богданов М.Ю., Пахомов И.С., Бояшова С.А., Хорошилов А.В., Ярных В.В., Перевалов В.А., Макаров С.И. Национальный центр мониторинга и сертификации компьютерной грамотности и ИКТ-компетентности в системе образования Российской Федерации // Открытое образование. 2007. № 5 (64). С. 12-18.

References

1. ISTE Standards. Teachers. International Society for Technology in Education, 2008. Available at: https://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf (accessed 23.12.2016).
2. European e-Competence Framework 3.0 A common European Framework for ICT Professionals in all industry sectors. CWA 16234:2014

- Part 1. Available at: http://ecompetences.eu/wp-content/uploads/2014/02/European-e-Competence-Framework-3.0_CEN_CWA_16234-1_2014.pdf (accessed 21.12.2016).
3. *Education Queensland. Minimum Standards for Teachers-Learning Technology. 1999.* Available at: <http://education.qld.gov.au> (accessed 23.12.2016).
 4. Dudeney G., Hockly N., Pegrum M. *Digital Literacies*. Harlow, Pearson, 2013, 387 p.
 5. Russian Federation. Order of the Ministry of Labour and Social Welfare of the Russian Federation no. 544n of October 18, 2013, *Ob utverzhdenii professional'nogo standart'a «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doskol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii)»* [On approval of professional standard "Educator (educational work in pre-school, primary, basic general, secondary general education)"]. Moscow, 2013. (In Russian).
 6. Russian Federation. Order of the Ministry of Labour and Social Welfare of the Russian Federation no. 608n of September 15, 2015, *Ob utverzhdenii professional'nogo standart'a «Pedagog professional'nogo obucheniya, professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya»* [On approval of professional standard "Educator of professional training, professional education and further vocational education"]. Moscow, 2015. (In Russian).
 7. *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Version 2.0.* UNESCO, 2011, 95 p.
 8. Russian Federation. Order of the Ministry of Labour and Social Welfare of the Russian Federation no. 91 of February 9, 2016, *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standart'a vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki) (uroven' bakalavriata)* [On approval of Federal state educational standard of higher education by field of study 44.03.05 Pedagogical education (with two educational programs specializations) (bachelor degree level)]. Moscow, 2016. (In Russian).
 9. Russian Federation. Order of the Ministry of Labour and Social Welfare of the Russian Federation no. 46 of January 17, 2011 (ed. as of May, 31, 2011), *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standart'a vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr»)* [On approval of Federal state educational standard of higher professional education by field of study 050100 Pedagogical education (qualification (degree) "bachelor")]. Moscow, 2011. (In Russian).
 10. Russian Federation. Order of the Ministry of Labour and Social Welfare of the Russian Federation no. 413 of May 17, 2012, *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standart'a srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya* [On approval of Federal state educational standard of secondary (complete) general education]. Moscow, 2012. (In Russian).
 11. Titova S.V., Avramenko A.P. Kompetentsiya prepodavatelya v srede mobil'nogo obucheniya [Requirements to teacher's digital competence today]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*, 2014, no. 7, pp. 162-167. (In Russian).
 12. Skuratov A.K., Khenner E.K., Bogdanov M.Yu., Pakhomov I.S., Boyashova S.A., Khoroshilov A.V., Yarnykh V.V., Perevalov V.A., Makarov S.I. Natsional'nyy tsentr monitoringa i sertifikatsii komp'yuternoy gramotnosti i IKT-kompetentnosti v sisteme obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii [National centre of computer literacy and ICT-competence monitoring and certification in education in the Russian Federation]. *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education], 2007, no. 5 (64), pp. 12-18. (In Russian).

Поступила в редакцию 25.02.2017 г.
Received 25 February 2017

UDC 37

STRUCTURE OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION LECTURER'S INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE

Svetlana Vladimirovna TITOVA

Doctor of Pedagogy, Professor, Deputy Dean for Further Education Programmes of Foreign Languages and Area Studies Faculty

Lomonosov Moscow State University

31/1 Lomonosovsky Ave, Moscow, Russian Federation, 119192

Chief Research Worker, Education in Romance and Germanic Languages Department of Education School

Far Eastern Federal University, Ussuriysk FEFU Branch Campus

35 Nekrasova St., Ussuriysk, Primorsky krai, Russian Federation, 692508

E-mail: stitova3@gmail.com

Olga Yurevna SAMOYLENKO

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of Education in Romance and Germanic Languages Department of Education School

Far Eastern Federal University, Ussuriysk FEFU Branch Campus

E-mail: olgasamojlenko5@gmail.com

The introduction of new professional standards made the integration of information and communication technologies into teaching and learning the priority of the modernization of Russian education. The Russian and foreign regulation documents including professional standards for different education levels and it is concluded that information-communication (IC) competence of higher educational institution lecturer are analysed. They have a three-level structure which reflects the information and communication technology (ICT) competence of a teacher in a related subject area. The information-communication (IC) competence of higher educational institution lecturer is considered to be an essential professional characteristic encouraging the use of ICT to solve a wide range of pedagogical tasks and to model and design the instruction as well as to enable learners to use ICT in their professional sphere. Professional development courses are said to contribute to the development of digital literacies of the information-communication (IC) competence of higher educational institution lecturer. Not with standing a wide spectrum of professional development courses and programmes available on the educational market now, there is a number of objective factors which make the development of the information-communication (IC) competence less effective. Lack of continuous support and counseling in between the courses is one of the factors. It is suggested that one of the solutions is to use digital technologies which have a great didactic potential in this regard.

Key words: information-communication competence; professional development; professional standards; integration of information-communication technologies in teaching and learning

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-39-48

Информация для цитирования:

Титова С.В., Самойленко О.Ю. Структура информационно-коммуникационной компетенции преподавателя вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 3 (167). С. 39-48. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-39-48.

Titova S.V., Samoylenko O.Yu. Struktura informatsionno-kommunikatsionnoy kompetentsii prepodavatelya vuza [Structure of higher educational institution lecturer's information and communication competence]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 3 (167), pp. 39-48. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-39-48. (In Russian).

УДК 811.111

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ВОЕННОМУ ДИСКУРСУ

© **Михаил Александрович ШЕВЧЕНКО**

подполковник, начальник цикла Учебного военного центра,
аспирант, кафедра английской филологии
Национальный исследовательский Томский государственный университет
634050, Российская Федерация, г. Томск, ул. Ленина, 36
E-mail: shefcomms@mail.ru

© **Петр Джонович МИТЧЕЛЛ**

научный сотрудник
Университет Дерби
DE22 1GB, Великобритания, г. Дерби, шоссе Кедлестон
доктор педагогики, зам. декана по международным связям факультета иностранных языков
Национальный исследовательский Томский государственный университет
E-mail: peter_mitchell@mail.ru

© **Сергей Сергеевич ЗАГАЙНОВ**

студент факультета иностранных языков
Национальный исследовательский Томский государственный университет
E-mail: 48zegess15@gmail.com

В современной отечественной педагогике известно довольно большое число различных подходов, лежащих в основе образовательного процесса в вузах. В их числе есть как уже известные и устоявшиеся (системный, деятельностный, личностно-ориентированный, культурологический, аксиологический), так и новые, вошедшие в научный оборот сравнительно недавно (ситуационный, полипарадигмальный, информационный, контекстный, эргономический и др.). К ним также относится компетентностный подход. Введено определение и объяснена роль компетенции как базовой категории компетентностного подхода. Обусловлена необходимость системной и комплексной реализации компетентностного подхода в обучении иноязычному военному дискурсу. Основной формой реализации компетентностного подхода в обучении военному дискурсу называется разработка квалификационных требований к военно-профессиональной подготовке специалистов данного направления. На основе задач, стоящих перед ними, выведены требования к военно-профессиональным компетенциям, дополняющим общие компетенции, перечисленные в ФГОС ВО. Классифицируются профессионально-специализированные компетенции, в их рамках выделяются и оговариваются отдельные знания, умения и навыки, вырабатываемые у специалиста в ходе получения образования. Сделан вывод о необходимости и высоком потенциале применения компетентностного подхода в обучении иноязычному военному дискурсу по специальности «лингвистическое обеспечение военной деятельности».

Ключевые слова: компетентностный подход; военно-профессиональные компетенции; военный перевод

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-49-56

В современной отечественной педагогике известно большое число различных подходов, лежащих в основе подготовки специалистов. Среди них можно выделить как уже известные и устоявшиеся (знаниецентристский, системный, деятельностный, личностно-ориентированный и др.), так и новые, вошедшие в научный оборот педагогической науки сравнительно недавно (ситуационный, контекстный, синергетический, полипарадигмальный и др.). К последним можно отнести и компетентностный подход. Такие отечественные авторы, как Г.Р. Ломакина, Т.А. Родер-

мель, С.Н. Степанова, Ю.А. Кайль, О.А. Крюкова, отмечают, что данный подход становится особенно популярным и претендует на роль концептуальной основы образовательной политики, проводимой как нашим государством, так и влиятельными международными организациями.

Понятие «компетентностный подход» получило распространение сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования. Переход на новую парадигму образования от «обучения на всю жизнь» к «обуче-

нию на протяжении всей жизни», развитие умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности и самообразования, внедрение компетентностной модели образования, ориентированной на практическое использование знаний, умений и навыков, заставили по-иному посмотреть на педагогический процесс как на процесс овладения студентами стратегиями активного получения и переработки информации с целью ее дальнейшего практического применения [1]. Конкретно к вопросам теории компетентностного подхода особенно возрос интерес в период перехода к реализации ФГОС ВО.

Традиционно цели высшего профессионального образования определялись набором знаний, умений, навыков, которыми должен овладеть выпускник. Сегодня такой подход оказался недостаточным. Социуму, и в первую очередь работодателю, нужны выпускники, готовые к включению в дальнейшую деятельность, способные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. А это во многом зависит не от полученных знаний и умений, а от неких дополнительных качеств, для обозначения которых и употребляются понятия «компетенция» и «компетентность», более соответствующие пониманию современных целей образования и являющиеся базовыми категориями компетентностного подхода.

Компетенция – понятие, пришедшее в образовательные системы из англосаксонской традиции образования. Н.Г. Милованова и В.И. Прудаева считают, что «компетенция – это способность к осуществлению практической деятельности, требующей наличия понятийной системы и понимания, соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи» [2, с. 12]. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность, являясь предметом педагогической рефлексии многих ученых и, как следствие, имеющая разные варианты толкования, чаще всего определяется как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его

личностное отношение к ней и предмету деятельности. Иными словами, компетенция предполагает некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке (включая профессиональную), а компетентность – уже состоявшееся личностное качество (характеристику).

Формирование компетенций требует не столько нового предметного содержания, сколько иных педагогических технологий. Подобные требования называются базовыми навыками, надпрофессиональными или базисными квалификациями, а также ключевыми компетенциями.

Компетентностный подход имеет и собственно педагогические предпосылки как в практике, так и в теории. Если говорить о практике профессионального образования, то педагоги уже давно обратили внимание на явное расхождение между качеством подготовки выпускника, даваемым профессиональным учебным заведением, и требованиями, предъявляемыми к специалисту производством, работодателями.

Расхождение между качеством подготовки специалистов и требованиями, предъявляемыми к ним будущими работодателями (в данном случае – Вооруженными Силами РФ), привело к острой необходимости системной и комплексной реализации компетентностного подхода в обучении иноязычному военному дискурсу. В этой связи был введен так называемый федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения (далее – ФГОС ВО), который представляет собой совокупность требований, предъявляемых к результатам освоения выпускниками профессиональных образовательных программ подготовки военных специалистов. Одним из положений ФГОС ВО выступают квалификационные требования, отражающие набор профессиональных знаний и конкретных навыков, необходимых для эффективного выполнения выпускником своих будущих должностных обязанностей. Таким образом, основной формой реализации компетентностного подхода в обучении военному дискурсу стала разработка квалификационных требований к военно-профессиональной подготовке, объединяющих те компетенции, которые должны быть сформированы у выпускника по специ-

альности «лингвистическое обеспечение военной деятельности».

Содержание формируемых компетенций обусловлено двумя факторами.

Во-первых, это область военно-профессиональной деятельности выпускника, которая включает в себя межкультурную коммуникацию и перевод в ходе проведения совместных учений подразделений, частей и штабов видов (родов войск) ВС РФ, выполнения миротворческих операций, решения задач международного военного и военно-технического сотрудничества и во время всего комплекса подготовительных мероприятий, предшествующих этому, мероприятия по языковой подготовке, переподготовке и повышению квалификации военнослужащих и гражданского персонала ВС РФ и иное участие в лингвистическом обеспечении военной деятельности [3].

Во-вторых, это объект военно-профессиональной деятельности выпускника, к которому следует отнести способы, методы, средства и приемы межкультурной коммуникации в сфере взаимодействия военных ведомств и вооруженных сил, стратегии иноязычного речевого поведения в типичных ситуациях военно-профессионального общения, методы информационно-аналитической работы с иноязычными материалами [4].

Результатом слияния обоих факторов явилась разработка перечня задач, решаемых выпускником в ходе дальнейшей служебной (повседневной и боевой) деятельности. Он включает следующие мероприятия:

- выполнение устного (за исключением синхронного) и письменного перевода в интересах деятельности Вооруженных сил и руководства Министерства обороны РФ на территории РФ и за рубежом;
- взаимодействие с партнерами по международному военному и военно-техническому сотрудничеству на иностранном языке как при непосредственном общении, так и с использованием средств связи;
- аналитико-синтетическая обработка иноязычных материалов, поступающих в Министерство обороны РФ;
- подготовка информационно-аналитических материалов по военно-политической обстановке в регионе страны изучаемого языка, состоянию и перспективам деятельно-

сти вооруженных сил стран изучаемого языка на основании открытых источников;

- организация и ведение делопроизводства в подразделении;
- обеспечение защиты государственной тайны, привитие подчиненным переводческой этики, предполагающей конфиденциальность любой служебной и личной информации, к которой переводчик был допущен в силу его профессиональных обязанностей;
- в случае привлечения к проведению занятий по языковой подготовке – организация на высоком научном и методическом уровне учебной работы.

Как следствие, представляется рациональным на основании указанных задач сформулировать военно-профессиональные компетенции, которые являются дополнением к компетенциям, перечисленным в ФГОС ВО.

В рамках военно-профессиональных компетенций нами предлагается выделить три отдельные составляющие и классифицировать их следующим образом:

- 1) общепрофессиональные компетенции;
- 2) профессиональные компетенции;
- 3) профессионально-специализированные компетенции.

Первая группа – общепрофессиональные компетенции – отражает навыки и умения выпускника, необходимые для его становления в качестве офицера, полноценного члена воинского коллектива, способного выполнять общие задачи и сведущего в общевоенных дисциплинах. К ней следует отнести:

- способность проявлять дисциплинированность, исполнительность, трудолюбие, добросовестное отношение к порученному делу в рамках военно-профессиональной деятельности;
- способность осуществлять поиск и руководствоваться в практической деятельности нормативной правовой информацией, необходимой для ведения военно-профессиональной деятельности»;
- способность пользоваться средствами индивидуальной защиты, войсковыми приборами радиационной, химической разведки, индивидуальными противохимическими и дегазационными пакетами, действовать в условиях применения оружия массового поражения, радиоактивного, химического и био-

логического заражения, аварий на радиационно- и химически опасных объектах;

- способность оказывать первую медицинскую помощь при ранениях, травмах, острых заболеваниях, несчастных случаях и воздействии оружия массового поражения;

- способность ориентироваться на местности по карте и без карты, читать топографические карты, выполнять измерения по ним, оценивать тактические свойства местности в районе действия подразделения, определять по топографической карте координаты целей и осуществлять целеуказание;

- способность применять штатное стрелковое вооружение;

- способность выполнять строевые приемы без оружия и с оружием, проводить строевые смотры подразделений, управлять строями подразделений, действующих в пешем порядке;

- способность соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны;

- способность реализовывать требования обеспечения безопасности в повседневной служебной деятельности, применять опыт решения задач обеспечения безопасности жизнедеятельности, предупреждения гибели и травматизма военнослужащих, охраны труда гражданских специалистов.

Вторая группа – профессиональные компетенции – объединяет массив знаний, навыков и умений, характеризующих выпускника как специалиста в области лингвистического обеспечения, способного выполнять задачи в рамках военно-профессиональной деятельности. Также будет целесообразным включить в данную группу следующие компетенции:

- способность выполнять задачи военно-профессиональной деятельности с использованием специальной терминологии и фоновых знаний о международном военном и военно-техническом сотрудничестве РФ и иностранных государств;

- способность использовать формулы общего и военного этикета в устной и письменной коммуникации (приветствие, прощание, поздравление, извинение, просьба) на родном и изучаемых иностранных языках;

- способность осуществлять первичную оценку полученных военных информационных документов с точки зрения актуальности информации;

- способность работать с материалами средств массовой информации, ориентированными на носителя изучаемого иностранного языка, иноязычными военно-специальными текстами, текстами военных спецслужб, веб-ресурсами;

- способность организовывать свою деятельность на основе знаний о назначении, организационно-штатной структуре, боевых возможностях, тактике действий подразделений, частей и соединений ВС РФ и армии страны изучаемого языка, включая подготовку, ведение боя и особенности организации управления в бою, а также знаний о структуре и задачах центральных органов военного управления ВС РФ;

- способность применять на практике знания о назначении, составе комплекта, технических характеристиках основных вооружений и средств ПВО, ракетно-артиллерийского, бронетанкового и стрелкового вооружения, вооружении ВВС и ВМФ страны изучаемого языка, использовать средства связи тактического звена.

Наконец, третья группа – профессионально-специализированные компетенции – отражает способность выполнять отдельные виды работы и мероприятия в рамках военно-профессиональной (переводческой) деятельности, характеризующую выпускника как специалиста узкой направленности. К ним относятся:

- способность осуществлять адекватный письменный и зрительно-устный перевод военно-технической литературы, контрактной документации, информационно-аналитических служебных документов и справочных материалов в интересах Министерства обороны Российской Федерации;

- способность осуществлять абзацно-фразовый перевод официальных переговоров руководства МО РФ с представителями вооруженных сил и официальными лицами других государств;

- способность осуществлять двусторонний перевод команд, инструкций, комментариев и высказываний военных специалистов по военным и военно-политическим вопросам в полевых условиях при проведении совместных учений, операций и в процессе учебных занятий с иностранными военными специалистами, в том числе с использованием технических средств связи;

- способность осуществлять последовательный перевод речей, лекций и иных выступлений военных специалистов по военно-политической, военно-технической проблематике при проведении совместных конференций, семинаров и иных официальных мероприятий;

- способность осуществлять подбор учебных материалов по заданным темам и проводить учебные занятия по языковой подготовке с военнослужащими МО РФ.

В соответствии с ФГОС ВО и квалификационными требованиями группа профессионально-специализированных компетенций, в свою очередь, подвергается еще более детальной классификации. В их рамках выделяются отдельные составляющие, такие как знания, умения и навыки.

Знания представляют собой результат познавательной деятельности человека, освоения определенной информации, понятий, законов или принципов, зафиксированных и проверенных практикой. Знания могут использоваться для принятия решений в ходе выполнения профессиональной деятельности. В результате освоения военного дискурса выпускник должен **знать**:

- орфографическую, орфоэпическую, лексическую и грамматическую нормы иностранного языка и принципы их реализации в военной профессиональной речи;

- необходимый объем общеупотребительной лексики, а также формулы профессионального речевого общения, используемые военнослужащими зарубежных стран;

- структуру слова и модели словообразования, специфику сочетаемости лексических единиц, изучаемого языка для успешного осуществления военно-профессиональной деятельности;

- иностранные термины и терминологические сочетания, касающиеся военно-политической, общественно-политической и страноведческой тематики;

- регистры общения (официальный, неофициальный, нейтральный), характерные для военной речи;

- основные стратегии и тактики коммуникативного поведения в различных областях военной деятельности;

- исторические и лингвистические условия формирования военной лексики;

- особенности образования военных терминов и современные тенденции перевода военной терминологии;

- необходимый объем военных и военно-технических терминов, военно-политических реалий;

- тактические знаки, сокращения и условные обозначения, в том числе иноязычные, используемые в военных текстах, боевых документах и на топографических картах;

- правила построения иноязычных текстов военной направленности для достижения их связности, последовательности, целостности на основе композиционно-речевых форм (описание, рассуждение, объяснение, повествование и др.);

- функционально-стилистические особенности военных, военно-технических и военно-политических текстов, боевых и разведывательных документов;

- требования к языковому оформлению военной деловой документации;

- основные композиционно-речевые формы и особенности их построения в письменной и устной речи военнослужащих;

- устные и письменные жанры иноязычного речевого общения военнослужащих, структурные и языковые средства их организации;

- основные способы выражения фактуальной, концептуальной и фоновой информации в иноязычном тексте военной направленности;

- основы частной теории военного перевода изучаемого иностранного языка;

- особенности военного перевода как вида профессиональной деятельности;

- минимальный набор переводческих соответствий военно-профессионального характера, достаточный для осуществления прагматически адекватного перевода;

- основные способы достижения эквивалентности в письменном и устном переводе и переводческие трансформации;

- принципы и способы реферирования, аннотирования и редактирования текстов военной направленности;

- основы лексикографии, виды словарей, применяемых для обеспечения коммуникации в военно-профессиональной сфере.

Умение представляет собой освоенный человеком способ выполнения действий на базе приобретенных знаний. Подготовка по

специальности «лингвистическое обеспечение военной деятельности» предполагает, что выпускник должен **уметь**:

- фонетически, интонационно и грамматически правильно оформлять подготовленное (неподготовленное) иноязычное монологическое или диалогическое высказывание по военно-профессиональной тематике [5];

- понимать на слух иноязычную речь в непосредственном и опосредованном общении для успешного решения задач, стоящих перед военным специалистом;

- осуществлять коммуникацию на иностранном языке без визуального контакта с собеседником, используя телефонную и радиосвязь с учетом особенностей стандартизированного языка радиообмена;

- осуществлять непосредственную и опосредованную коммуникацию на иностранном языке с учетом конкретных условий военно-профессиональной деятельности;

- вести дискуссию в рамках военно-профессиональной деятельности на иностранном языке;

- понимать тексты по специальности без словаря (описание, характеристики, принцип действия боевой техники и вооружения);

- читать и понимать основное содержание инструкций по специальности, материалов учений, руководящих документов с минимальным обращением к словарю (используя контекст);

- понимать и воспроизводить иноязычные военно-специальные тексты на стандартизированном языке радиообмена;

- осуществлять предпереводческий анализ текста военного и военно-технического содержания, выбирать общую стратегию военного перевода;

- правильно оформлять текст перевода в соответствии с нормами и типологией текстов на языке перевода;

- идентифицировать основные разновидности иноязычных текстов по военно-профессиональной тематике;

- соотносить структурные категории различных языков при переводе текстов общей и военно-специальной направленности;

- определять принадлежность текста к функциональному стилю в рамках военно-профессиональной деятельности;

- письменно переводить с иностранного языка на русский и с русского на ино-

странный тексты по военной и общественно-политической тематике;

- осуществлять абзацно-фразовый, последовательный перевод и зрительно-устный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, учетом стилистических характеристик исходного текста, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм перевода текстов военного, общественно-политического и страноведческого характера;

- осуществлять лексико-грамматическую трансформацию и оформление текстов различной стилистической принадлежности для обеспечения задач военно-профессиональной деятельности;

- пользоваться военными словарями, справочниками, специализированными электронными ресурсами; использовать электронные словари, программы-переводчики для перевода профессионально ориентированных текстов.

Навык же, в отличие от умения, представляет собой отработанное до автоматизма действие. То есть навык объединяет как приобретенные человеком знания, так и освоенные на их основе умения. Выпускник должен **владеть**:

- методикой ведения двустороннего перевода беседы военных специалистов, допроса военнопленного, опроса местных жителей;

- методикой построения публичного высказывания в соответствии с нормами военно-профессиональной культуры речи;

- методикой проведения сбора, накопления, оценки и обработки информационных материалов по различным аспектам военно-политической обстановки, военного строительства и деятельности вооруженных сил стран изучаемого языка [5];

- методикой самостоятельной работы по углублению военно-профессиональных знаний и совершенствованию переводческих навыков и умений;

- методикой подготовки к выполнению письменного и устного перевода и способами извлечения информации из различных иноязычных источников военно-профессионального характера, включая ориентированный поиск в справочной, специальной литературе и глобальном информационном пространстве;

– основами переводческой скорописи при выполнении устного последовательного перевода с записями;

– методикой проведения анализа языковых явлений, происходящих в сфере военно-профессиональной коммуникации на иностранном языке, с помощью сравнительно-исторического метода;

– методикой лингвистического анализа текстов из сферы военно-профессиональной деятельности.

Таким образом, существующая острая необходимость в согласовании качества подготовки по специальности «лингвистическое обеспечение военной деятельности» и требований, предъявляемых к данным специалистам Вооруженными силами РФ, в полной мере обуславливает возможность и перспективность комплексного применения компетентностного подхода в обучении военному дискурсу. Разработанные дополнения к существующим квалификационным требованиям ФГОС ВО объединяют в себя все необходимые компетенции, обязательные к формированию у выпускника, и должны в перспективе послужить основой при разработке мероприятий учебного плана, построенного на принципах компетентностного подхода.

Список литературы

1. Сысоев П.В. Основные направления информатизации языкового образования // *Rhema. Рема*. 2013. № 4. С. 83-95.
2. Кислякова А.А. Военный подъязык в системе литературного языка // *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. М.: МГЛУ, 2009. № 566. С. 128-139.
3. Стрелковский Г.М. Теория и практика военного перевода: Немецкий язык. М.: Воениздат, 1979. 272 с.
4. Квалификационные требования по военно-учетной специальности выпускников учебного военного центра при Томском государст-

венном университете. М.: М-во обороны РФ, 2015. 22 с.

5. Миньяр-Белоручев Р.К., Остапенко В.П., Ширяев А.Ф. Учебник военного перевода: фр. яз. Спец. курс. М.: Воениздат, 1984, 1985. 391 с.

References

1. Sysoyev P.V. Osnovnye napravleniya informatizatsii yazykovogo obrazovaniya [Main directions of informatization of a foreign language education]. *Rhema. Rema*, 2013, no. 4, pp. 83-95. (In Russian).
2. Kislyakova A.A. Voennyy pod"yazyk v sisteme literaturnogo yazyka [The military sublanguage and its relationship with the literary language]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvистического университета* [Vestnik of Moscow State Linguistic University]. Moscow, Moscow State Linguistic University Publ., 2009, no. 566, pp. 128-139. (In Russian).
3. Strelkovskiy G.M. *Teoriya i praktika voennogo perevoda: Nemetskiy yazyk* [Theory and Practice of Military Translation: German Language]. Moscow, Voenizdat Publ., 1979, 272 p. (In Russian).
4. *Kvalifikatsionnye trebovaniya po voenno-uchetnoy spetsial'nosti vypusnikov uchebnogo voennogo tsentra pri Tomskom gosudarstvennom universitete* [Qualification Requirements on Military-Account Speciality of Graduates of Educational Military Centre at Tomsk State University]. Moscow, Ministry of Defence of the Russian Federation Publ., 2015, 22 p. (In Russian).
5. Minyar-Beloruhev R.K., Ostapenko V.P., Shiryayev A.F. *Uchebnik voennogo perevoda: frantsuzskiy yazyk. Spetsial'nyy kurs*. [Textbook of Military Translation: French Language. Special Course]. Moscow, Voenizdat Publ., 1984, 1985, 391 p. (In Russian).

Поступила в редакцию 15.02.2017 г.

Received 15 February 2017

UDC 811.111

THE COMPETENCE APPROACH IN TEACHING FOREIGN MILITARY DISCOURSE

Mikhail Aleksandrovich SHEVCHENKO

Lieutenant-Colonel, Head of Cycle of Training Military Center, Post-graduate Student, English Philology Department

National Research Tomsk State University

36 Lenin St., Tomsk, Russian Federation, 634050

E-mail: shefcomms@mail.ru

Peter Johnovich MITCHELL

Research Member

University of Derby

Kedleston Road, Derby, United Kingdom, DE22 1GB

Doctor of Pedagogy, Deputy Dean on International Relations of Foreign Languages Faculty

National Research Tomsk State University

E-mail: peter_mitchell@mail.ru

Sergey Sergeevich ZAGAI NOV

Student of Foreign Languages Faculty

National Research Tomsk State University

E-mail: 48zegess15@gmail.com

In modern domestic pedagogy a fairly large number of different approaches, which underlie the educational process in higher education institutions, are employed. Among them there are already well-known and established ones (systemic, activity-oriented, personality-oriented, culturological, axiological), and the new ones that have entered the scientific revolution relatively recently (situational, poli-paradigmatic, informational, competence, contextual, ergonomic, etc.). These also include the competence approach. A definition is introduced and the role of competence as a basic category of the competence approach in teaching foreign military discourse is explained. The need for a systematic and integrated implementation of the competence approach in teaching foreign military discourse is explained. The development of qualification requirements for military professional training is determined as the main form of implementation of the competence approach in teaching foreign military discourse. On the basis of the tasks faced by specialists in this field the requirements for military-professional competencies are added, complementing the general competencies listed in GEF. Specialized-professional competencies are given classifications, separate domains of knowledge and skills are developed and discussed in this framework. A conclusion on the great potential of applying the competence approach in teaching foreign military discourse is made.

Key words: competence approach; military-professional competence; military interpreting

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-49-56

Информация для цитирования:

Шевченко М.А., Митчелл П.Д., Загайнов С.С. Компетентностный подход в обучении иноязычному военному дискурсу // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 3 (167). С. 49-56. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-49-56.

Shevchenko M.A., Mitchell P.D., Zagaynov S.S. Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii inoyazychnomu voennomu diskursu [The competence approach in teaching foreign military discourse]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 3 (167), pp. 49-56. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-49-56. (In Russian).

УДК 372.881.1

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ АГРАРНЫХ ВУЗОВ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПОДКАСТОВ

© Анна Геннадьевна СОЛОМАТИНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
иностранных языков и деловой международной коммуникации
Воронежский государственный аграрный университет
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Мичурина, 1
E-mail: asyachge@mail.ru

Изучена проблема обучения иностранному языку студентов аграрных вузов. В настоящий момент выпускник вуза должен иметь не только профессиональные навыки, быть высококвалифицированным в конкретной области, но и быть носителем профессиональной культуры. Современному обществу необходимы специалисты широкого профиля. Рассмотрены важность и преимущества изучения иностранных языков студентами аграрных вузов. Описаны основные проблемы обучения иностранному языку студентов аграрных вузов: малое количество аудиторных часов, низкая мотивация, неорганизованность самостоятельных видов деятельности студентов, низкая языковая подготовка, недостаточное учебно-методическое обеспечение. Даны определения учебного подкаста и подкаста преподавателя, основные условия использования данной технологии, этапы создания и размещения. К основным преимуществам подкаста можно отнести: возможность использования как в аудиторной, так и во внеаудиторной (самостоятельной) работе по изучению иностранного языка, активизация и развитие устной и письменной речевой деятельности, развитие навыка чтения и правильного произношения (при прослушивании аутентичного подкаста). В качестве заключения раскрыты пути решения основных проблем обучения иностранному языку студентов аграрных вузов посредством учебных подкастов.

Ключевые слова: выпускник аграрного вуза; иностранный язык; подкаст; учебный подкаст; ИКТ-компетентность

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-57-62

Современное высшее образование в России находится в постоянном инновационном поиске, совершенствовании, развитии. Проблема качественного совершенствования образования очень актуальна для современных вузов. Большое количество вузов и «демографическая яма», в которой оказалась Россия в 90-е гг. XX века, создали конкурентную борьбу за абитуриентов. Однако основная цель вуза не должна быть ограничена подготовкой конкурентоспособного работника с высоким уровнем профессиональной компетенции. Выпускник вуза должен быть не только высококвалифицирован в определенной области знаний, но и развит всесторонне. Важной составляющей современного образования является знание иностранного языка, обеспечивающее эффективность межкультурной коммуникации и формирование поликультурной личности. Выпускник, освоивший программу бакалавриата, согласно федеральным государственным стандартам высшего образования последнего поколения, должен обладать «способностью к коммуни-

кации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5)». Иностранный язык обязателен в учебном плане любой специальности как дневного, так и заочного отделения. Предмет «Иностранный язык» входит в программу обучения магистров и аспирантов. Однако стоит учесть, что иностранный язык для обучающихся в аграрных вузах имеет особое значение. Социально-экономическая обстановка в нашей стране создала реальные условия для получения образования и работы за рубежом, для представления российской продукции и услуг на мировой рынок. Современная политика государства (особенно в аграрном секторе) привлекает большой процент зарубежных инвесторов, которые готовы работать на наших сельскохозяйственных землях. Они требуют высококвалифицированных работников аграрных специальностей, владеющих иностранным языком. Стоит признать, что таких работников оказывается малый процент из числа вы-

пускников. Следствием этого стало повышение значимости учебной дисциплины «Иностранный язык» и появление новых подходов к решению ряда организационных и методических проблем в системе отечественного языкового образования. В связи с этим в аграрном вузе обучение иностранному языку должно быть нацелено на практическое освоение получаемых знаний в ходе аудиторных занятий, их анализ и дальнейшее использование.

В соответствии с методикой преподавания иностранного языка практическая деятельность студента аграрного вуза на иностранном языке предполагает владение языковым материалом в сфере сельского хозяйства, владение навыками и умениями использовать полученный материал во всех видах практической деятельности: говорении, чтении, письме, аудировании.

На результат освоения иностранного языка студентами аграрных вузов оказывают влияние различные факторы. Существует ряд причин, не позволяющих или замедляющих делать это эффективно.

1. Ограниченное количество аудиторных часов. Обучающиеся многих факультетов имеют предмет «Иностранный язык» всего год или два обучения. Это совершенно недостаточное количество часов с учетом того, что первый год обучения для многих является адаптационным. Поступая на дальнейшее обучение в магистратуру или аспирантуру, студенты аграрных вузов сталкиваются с серьезной проблемой по овладению иностранным языком.

2. Недостаточная языковая подготовка студентов. Не секрет, что даже современная сельская школа имеет проблемы с квалификацией работников образования. Так как студенты аграрных вузов – это студенты, приехавшие из области, очень часто бывает, что иностранный язык в сельской школе преподавался на очень низком уровне или отсутствовал вообще. Проводя ежегодное входное тестирование, убеждаемся в том, что в среднем 3–5 студентов первого курса не имели уроков иностранного языка в школе.

3. Будучи неосновным учебным предметом, владение иностранным языком не является основополагающим фактором при делении групп. Обычной практикой считается группы с различной языковой подготовкой.

Уровни владения иностранным языком могут варьироваться от отсутствия уровня до достаточно высокого уровня выпускника языковой школы. В данном случае будет затруднительным организация групповой работы, чтобы все студенты были вовлечены в работу в равной степени.

4. Отсутствие различного учебного материала по выбранной специальности, неразработанные узкоспециальные учебные и учебно-методические пособия. Одна из основных проблем современного преподавателя иностранного языка аграрного вуза – создать максимально адаптированный узкоспециализированный учебник или учебное пособие для обучающихся. Данное учебное пособие должно содержать как развивающие тексты общего и страноведческого характера, грамматику иностранного языка, так и узконаправленную лексику, необходимую для дальнейшего использования на рабочем месте. Например, студенты автомобильного профиля агроинженерного факультета должны изучать строение автомобиля, основные его части, работу двигателя автомобиля и т. д. Студенты экономических специальностей в ходе курса иностранного языка должны познакомиться с экономическими терминами, основными экономическими моделями и великими учеными на иностранном языке. Овладев необходимым лексическим минимумом, обучающиеся смогут высказываться на темы, переводить профессионально-ориентированные тексты.

5. Низкая мотивация студентов аграрного вуза к изучению иностранного языка. Стоит признать, что большой процент обучающихся (особенно заочной формы обучения) вообще не видят смысла изучения иностранного языка. Главная задача преподавателя – объяснить, «зачем» это надо делать. Достаточно высокий процент студентов видят необходимость в изучении иностранного языка. В результате проведенного анкетирования среди студентов аграрных специальностей было выявлено, что обусловленность изучения иностранных языков связана с: глобализацией и расширением мирового рынка и международного сотрудничества; желанием повышения собственной профессиональной квалификации; приобщением к мировой культуре. Важным остается факт, что студент с устойчивой мотивацией на

дальнейшее применение иностранного языка на практике будет серьезнее подходить к образовательному процессу.

6. Отсутствие систематического подхода к самостоятельной работе в изучении иностранного языка, позволяющей обучающимся вырабатывать собственные возможности овладения им. Современный учебный план все больше ориентирует нас на самостоятельное обучение. Огромное количество бывших аудиторных часов было отдано на часы самостоятельной работы. При этом единого подхода к ее организации создано не было. Первым делом преподаватель должен разобраться с целями и задачами самостоятельной работы, четко сформулировать задания, которые могут быть отданы на домашнее выполнение, четко оформить теоретический материал, необходимый для выполнения данных заданий.

Учитывая данные проблемы, следует подчеркнуть, что положительный результат обучения иностранным языкам в аграрном вузе возможен за счет создания необходимых благоприятных условий для самореализации, саморазвития конкретной личности, раскрытия интеллектуального, творческого потенциала конкретной личности.

При выборе методов и технологии обучения студентов надо учесть общие пожелания студентов, современные тенденции образования. Студенты нашего времени – это активные пользователи сети Интернет. Они пользуются им и в личных целях, и для подготовки к семинарским и практическим заданиям. В связи с этим становится понятным, что наилучшим способом создания благоприятной среды для обучения иностранному языку в аграрном вузе – это использование сети Интернет в образовательных целях. В современной литературе по методике преподавания иностранных языков описано большое количество интернет-технологий, используемых в обучении: это и социальные сети, вики-технология, блог-технология, подкасты, различные виды лингвистического корпуса и т. д. [1–5]. В данной статье мы кратко остановимся на использовании учебных подкастов в обучении иностранному языку студентов аграрных вузов. Личный опыт показал, что это один из эффективных способов достижения положительного результата.

Подкастинг – это название, данное изданию аудио или видео через Интернет, предназначенное для загрузки и прослушивания на портативном плеере любого типа или на персональном компьютере. Существуют различные виды подкастов в зависимости от цели их создания. Подкасты особенно интересны для изучающих английский, поскольку они предоставляют студентам возможность получить доступ к «аутентичным» источникам прослушивания практически по любому предмету, который им может быть интересен. Многие сайты предлагают готовые подкасты. В сети вы можете найти всевозможные подкасты из бесплатных ежедневных подкастов на английском языке с текстом для практики прослушивания и произношения ESL, подкастами, ориентирующимися на грамматику и письмо, на уроки делового английского языка и еженедельный подкаст о международных деловых новостях. Но если вас не устраивает то, что уже доступно, вы всегда можете создавать свои собственные подкасты [6].

С точки зрения образовательных нужд обратим внимание на учебный подкаст, который может быть создан из оригинальных материалов как студентами, так и преподавателями.

Студенческие подкасты – это аудио- или видеозаписи, произведенные обучающимися часто с помощью преподавателей в качестве выполнения какой-то определенной образовательной задачи.

Подкасты преподавателей – это подкасты, выпускаемые преподавателями часто для их собственных классов, обычно нацелены на то, чтобы помочь обучающим создать их контент для прослушивания. Создание подкаста позволяет обучающимся делиться опытом обучения. Он также предоставляет им всемирную аудиторию, которая делает изучение значимым и оценку подлинным.

Учебный подкаст имеет ряд требований: он должен быть записан на иностранном языке, иметь ограниченную продолжительность и соответствовать тематическому содержанию курса. Преподаватели могут использовать подкасты в качестве основы для упражнений на восприятие речи в качестве средства генерации разговора на основе реакции обучающихся на подкасты и в качестве способа предоставления каждому слуша-

тельно разнообразных материалов для прослушивания. В то же время преподаватели могут использовать эту технологию, чтобы предоставить студентам дополнительные материалы для загрузки и просмотра в любое удобное время.

Одним из преимуществ записи показа и загрузки подкаста в Интернет является то, что студенты, вероятно, будут более внимательно относиться к подготовке подкаста, зная, что его потенциально могут слушать люди во всем мире. Отличным мотивирующим фактором работы с подкастами является то, что обучающиеся могут использовать свои персональные медиаплееры или известные мобильные телефоны, которые являются частью их повседневной жизни. В свою очередь, преподаватели могут использовать эти мобильные устройства для интеграции новых технологий в преподавание и обучение, что позволяет достичь обучающихся через среду, которая является частью их повседневной жизни. Подкаст – это образовательный инструмент, который одновременно прост и дешев в использовании. Среди остальных преимуществ можно выделить следующие.

1. Подкасты – отличная современная технология, особенно для тех обучающихся, которые воспринимают информацию на слух, что развивает навык аудирования на иностранном языке.

2. Активизирует устную и письменную речь на иностранном языке. Создавая собственный подкаст, подбирая лексику, проверяя грамматическое соответствие текста подкаста, обучающийся развивает все виды речевой деятельности. Письменная речь активизируется в полной мере в момент, когда студенты комментируют подкасты своих одноклассников.

3. Предоставляет возможность внеаудиторного обучения иностранному языку. Обучающиеся могут просматривать и комментировать подкасты везде.

4. Прослушивая и просматривая уже готовые аутентичные подкасты, обучающиеся развивают навык правильного произношения иностранных слов.

5. Создание собственного учебного подкаста может заставить студентов искать другие языковые учебные площадки и возможности.

Одним из условий использования учебных подкастов в обучении иностранных языков является сформированность ИКТ-компетентности. ИКТ-компетентность студента – это набор технологических стандартов, которые определяют уровень владения компьютерными технологиями обучающихся. Компетенции состоят из умений, связанных с компьютером, сгруппированных в три общие области:

- 1) операции с основными технологиями;
- 2) личные и профессиональные использования технических средств;
- 3) социальные, этические и человеческие вопросы.

Кроме того, проблематика подкаста должна строго соответствовать темам учебной программы. Это должны быть социально значимые темы, доступные для восприятия студентов, темы, где обучающиеся могли бы показать свой личный опыт. Поэтому одной из образовательных целей подкаста является организация социального взаимодействия между обучающимися.

В создании подкаста можно выделить три основных этапа.

1. Запись. Вам понадобится микрофон и программное обеспечение для записи вашего звукового файла.

2. Издательский. Как только Вы создали свой аудиофайл и сохранили его, обычно в формате mp3, Вам нужно загрузить его на веб-сервер. Многие сайты в Интернете, включая Blogger, предлагают бесплатные услуги хостинга подкастов.

3. Публикация. Создав свой подкаст и загрузив его, чтобы сделать его доступным для потенциальных пользователей, Вы должны предоставить пользователям возможность доступа к вашим файлам. Это может быть так же просто, как предоставление ссылки с существующей веб-страницы, или более сложно, например, создание документа RSS-ленты, который позволит пользователям подписываться на Ваш подкаст. Самый простой способ создания собственных подкастов – использовать автоматическую программу создания подкастов. Podomatic, Clickster и Odeo – это все программы, которые позволяют Вам бесплатно записывать и загружать подкасты в одном месте.

Учебные подкасты наиболее эффективны среди студентов аграрных вузов, так как

они помогают решить проблемы, изложенные выше.

1. В связи с малым количеством аудиторных часов иностранного языка подкасты записываются и обсуждаются студентами в домашних условиях. Это активизирует понятие «самостоятельная работа студентов». Студенты продолжают работать в сети Интернет, следят за ведением микроблога, при этом развивают различные навыки владения иностранным языком.

2. Использование подкастов повышает мотивацию студентов аграрных вузов к обучению иностранному языку. Студенты сами являются участниками обучения, они самостоятельно составляют текст, который в дальнейшем будет размещен на сервере, участвуют в обсуждении, корректируют подкасты своих одноклассников, делятся своим мнением по проблеме подкаста.

3. Использование подкастов в обучении иностранному языку позволяет студентам вырабатывать собственные стратегии овладения иностранным языком.

4. Использование подкастов на занятиях по иностранному языку возможно в группах с различной языковой подготовкой. Студенты с более низким владением языком будут также создавать подкасты, но, возможно, меньшего объема и с некоторыми грамматическими и лексическими ошибками, но также будут участвовать в обсуждении.

Список литературы

1. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практики. М.: МГУ, 2009.
2. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115-127.
3. Евстигнеева И.А. Развитие дискурсивных умений обучающихся средствами современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2014. № 2. С. 17-21.
4. Соломатина А.Г. Развитие умений говорения и аудирования посредством учебных подкастов // Иностранные языки в школе. 2012. № 9. С. 71-74.
5. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом об-

разовании. М.: Книжный дом «Либроком», 2015. 264 с.

6. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. Москва: Глосса-Пресс, Ростов на-Дону: Феникс, 2010. 182 с.

References

1. Titova S.V. *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v gumanitarnom obrazovanii: teoriya i praktiki* [Information and Communications Technologies in Humanities: Theory and Practice]. Moscow, Moscow State University Publ., 2009. (In Russian).
2. Sysoyev P.V. Blog-tekhnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Blog-technology in foreign language teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 4 (20), pp. 115-127. (In Russian).
3. Evstigneeva I.A. Razvitie diskursivnykh umeniy obuchayushchikhsya sredstvami sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy [Development of discourse skills of students by means of modern information and communication technologies]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Language for Schools*, 2014, no. 2, pp. 17-21. (In Russian).
4. Solomatina A.G. Razvitie umeniy govoreniya i audirovaniya posredstvom uchebnykh podkastov [Development of speaking and listening skills using educational podcasts]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Language for Schools*, 2012, no. 9, pp. 71-74. (In Russian).
5. Sysoyev P.V. *Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii* [Information and Communication Technologies in Linguistic Education]. Moscow, Book House "Librokom", 2015, 264 p. (In Russian).
6. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispolzovaniem novykh informatsionno-kommunikatsionnykh internet-tekhnologiy* [Methods of Foreign Language Teaching Using New Information and Communication Internet-Technologies]. Moscow, Glossa-Press Publ., Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2010, 182 p. (In Russian).

Поступила в редакцию 03.02.2017 г.
Received 3 February 2017

UDC 372.881.1

THE BASIC PROBLEMS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF AGRARIAN INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION AND WAYS OF THEIR DECISION BY MEANS OF PODCASTS

Anna Gennadevna SOLOMATINA

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Foreign Languages and International Business Communication Department

Voronezh State Agricultural University named after Emperor Peter the Great

1 Michurin St., Voronezh, Russian Federation, 394087

E-mail: asyachge@mail.ru

The problem of foreign language teaching of students of agricultural universities is considered. Currently, the graduate should not only have professional skills, be highly qualified in a specific area, but also to be a bearer of media professional culture. Modern society needs specialists in many fields. The importance and advantages of learning foreign languages by students of agricultural universities are discussed. The main problems of foreign language teaching of students of agricultural schools: a small number of classroom hours, low motivation, lack of organization of independent activities of students, the low language training, lack of training and methodological support are described. The definition of educational podcast, and a podcast of the teacher, the principal terms of the use of this technology, the main advantages and disadvantages, stages of creation and placement are presented. As a conclusion the ways of solving the main problems of foreign language teaching of students of agricultural universities through educational podcasts are revealed. The main advantages of the podcast include: the possibility of using both in classroom and in extracurricular (independent) work on the study of a foreign language, the activation and development of oral and written speech activity, the development of reading skills and proper pronunciation (when listening to an authentic podcast) As a conclusion the ways of basic problems of foreign language teaching decision of agrarian institutes of higher education by means of educational podcasts.

Key words: students of the agricultural institute; foreign language; podcast; training podcast; information and communication technologies competence

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-57-62

Информация для цитирования:

Соломатина А.Г. Основные проблемы обучения иностранному языку студентов аграрных вузов и пути их решения посредством подкастов // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 3 (167). С. 57-62. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-57-62.

Solomatina A.G. Osnovnye problemy obucheniya inostrannomu yazyku studentov agrarnykh vuzov i puti ikh resheniya posredstvom podkastov [The basic problems of foreign language teaching of agrarian institutes of higher education and ways of their decision by means of podcasts]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 3 (167), pp. 57-62. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-57-62. (In Russian)

УДК 372.881.1

МЕТОДИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ВИДЕО-ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© Федор Викторович ПОГУЛЯЕВ

специалист лаборатории языкового поликультурного образования
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: skepande@gmail.com

На современном этапе развития информационного общества вопросы информатизации образования приобретают особую значимость. С каждым днем все больше и больше новые информационные и коммуникационные технологии внедряются в различные сферы человеческой деятельности, включая образование. Одной из таких технологий является видео-подкаст, под которым понимается короткий по продолжительности, записанный обучающимися или созданный профессионально видео-файл, распространяемый в цифровом формате в сети Интернет. Рассмотрены основные типы видео-подкастов и их классификация в соответствии с рядом параметров: содержательной направленностью, сегментацией, методикой обучения и ориентацией учебного процесса. Приведены факторы, обуславливающие преимущества использования видео-подкастов в обучении иностранному языку. К ним относятся: актуальность использования видео-подкастов, отношение обучающихся к использованию видео-подкастов, влияние использования видео-подкастов на процесс и результат обучения. Описаны дидактические свойства видео-подкастов и их методические функции. К дидактическим свойствам относятся: размещение в сети Интернет на сервисе видео-подкастов; возможность создания собственной группы в социальной сети «ВКонтакте» для размещения видео-подкастов и ее модерация; возможность размещения и удаления комментариев пользователями. Данные дидактические свойства имеют соответствующие методические функции: запись студентами видео-подкастов для учебных целей на иностранном языке; создание собственной группы в социальной сети для размещения видео-подкастов и их группового обсуждения; модерация группы в соответствии с предпочтениями обучаемых; индивидуальная работа при создании, размещении видео-подкастов и их обсуждении; ограниченная доступность видео-подкастов для авторизованных членов группы.

Ключевые слова: видео-подкасты; информационные и коммуникационные технологии; лингводидактика; информатизация образования

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-63-71

Определение понятий. Современный этап развития общества можно охарактеризовать высокой степенью информатизации. Поскольку информатизация общества неизбежно затронула и сферу образования, то в процесс обучения иностранному языку все чаще внедряются различные информационно-коммуникационные технологии. В научной литературе последних лет имеется достаточно много работ, посвященных использованию блог-технологии, вики-технологии, лингвистического корпуса, социального сервиса «Твиттер» и подкастов в обучении аспектам языка и видам речевой деятельности [1–5]. В центре внимания нашей работы находится такая новая интернет-технология, как подкаст.

Вслед за П.В. Сысоевым под *подкастом* мы понимаем «аудио- или видеозапись, сделанную любым человеком, которая доступна для прослушивания или просмотра во всемирной сети» [4, с. 183]. В словаре англий-

ского языка Macmillan English Dictionary термин «подкаст» (“podcast”) определяется как файл мультимедиа, такой как радиопрограмма или музыкальное видео, который может быть скачен из сети Интернет и воспроизведен на iPod или похожем устройстве [6]. Таким образом, подкастом является аудио- или видеофайл, записанный человеком и выложенный в сети Интернет, который доступен для просмотра или прослушивания и скачивания на электронный носитель. Для просмотра, хранения и распространения используются различные сервисы подкастов, использующие технологии социального взаимодействия Веб 2.0 и Веб 3.0. В отличие от телепрограмм или радио подкаст может быть доступен для прослушивания и просмотра в любое время. Используя сервис подкастов, пользователь может просмотреть или прослушать выбранный им подкаст онлайн, а также скачать на свой компьютер (если предусмотрена такая возможность). Дли-

тельность подкастов может варьироваться от нескольких минут до нескольких часов. В сети представлены самые различные виды подкастов, которые записаны для носителей языка (например, канал BBC на YouTube) или для учебных целей. Поиск и выбор подкаста можно осуществить различными способами: 1) через поисковую систему (Google, Yandex, Rambler и др.); 2) непосредственно через сервис подкастов, указав нужную тематику, язык и длительность.

Видео-подкаст является разновидностью подкастов в форме видеофайла, который распространяется в цифровом формате через сеть Интернет при помощи персонального компьютера или мобильного телефона [7]. Исследования в области использования видео-подкастов в обучении начались еще в 2002 г. с опорой на аудиограф, видеотрансляцию и вебкастинг [8–10]. Доступ к высокоскоростному интернет-соединению в период с 2000 по 2005 г. был не повсеместный, поэтому использование видео-подкастов в целях обучения было ограничено временем скачивания видеофайла [11]. Считается, что на рост популярности использования видео-подкастов как в развлекательных целях, так и в образовательном процессе повлияли два ключевых фактора [12].

Во-первых, в 2005 г. был создан вышеупомянутый сервис подкастов YouTube, целью которого было широкое распространение видеоклипов различной тематики. К 2006 г. количество ежедневных просмотров достигло 100 млн, а к 2010 г. превысило 2 млрд [13]. Изначально созданный для развлекательных целей, сервис подкастов YouTube в настоящее время насчитывает большое количество видео-подкастов для образовательных целей со свободным доступом для любого пользователя.

Во-вторых, модернизация интернет-технологий позволила значительно повысить скорость интернет-соединения, а также сделала его доступным для более широкого круга лиц. В период с 2006 по 2010 г. высокоскоростное интернет-соединение появилось в растущем числе домов и школ [11]. С ростом популярности видео-подкастов также выросло количество исследований на тему их использования в образовательных целях.

Характеристики видео-подкастов. Сервис видео-подкастов представляет собой

мощный инструмент в обучении иностранному языку, поскольку обучающиеся могут как прослушивать аудиодорожки и просматривать видеоролики, записанные и размещенные в сети другими людьми, так и создавать собственные и размещать на любом выбранном сервере видео-подкастов. Таким сервером можно считать, например, группу ВКонтакте.

Для каждого зарегистрировавшегося пользователя ВКонтакте доступно создание группы, где он может размещать свои видео-подкасты, просматривать уже доступные видео-подкасты, а также их комментировать и обсуждать с другими пользователями. Группа ВКонтакте работает по принципу микроблога.

П.В. Сысоев в своей работе выделяет следующие дидактические свойства данного сервиса:

- «возможность размещения в сети Интернет на сервисе подкастов личных подкастов пользователей;
- возможность создания на сервисе подкастов личной зоны пользователя (личная зона необходима для организации сетевого обсуждения подкаста);
- возможность организации сетевого обсуждения подкаста в личной зоне пользователя сервиса в микроблоге;
- создание личной зоны пользователя и ее модерация осуществляется автором подкаста;
- размещение комментариев при организации сетевого обсуждения подкаста осуществляется хронологически;
- доступность подкаста для просмотра всем зарегистрированным пользователям сервиса» [4, с. 184].

Каждому дидактическому свойству видео-подкаста соответствует его методическая функция, показывающая, как видео-подкаст может быть использован в обучении именно иностранному языку (аспектам языка или видам речевой деятельности). Все эти дидактические свойства и соответствующие методические функции необходимо в дальнейшем учитывать при разработке конкретной методики обучения языку на основе данной интернет-технологии (табл. 1).

С учетом данных дидактических свойств и методических функций видео-подкастов, то есть просмотра или прослушивания запи-

сей, размещения новых записей пользователями, а также их коллективного обсуждения данная информационная и коммуникационная технология может использоваться в обучении иностранному языку.

Типы видео-подкастов. С появлением удобного для использования сервиса подкастов видео-подкасты могут быть классифицированы в соответствии с: 1) содержательной направленностью; 2) сегментацией; 3) методикой обучения; 4) ориентацией учебного процесса [12].

В отношении **содержательной направленности** выделяются четыре типа видео-подкастов: основанные на лекциях (lecture-based), расширенные (enhanced), вспомогательные (supplementary) и примеры с решением (worked examples). *Основанные на поддержке лекций* видео-подкасты – это пол-

ные записи лекций, которые обучающиеся могут смотреть вместо или непосредственно после лекционных занятий. *Расширенные* видео-подкасты представляют собой презентацию PowerPoint, созданную по типу слайд-шоу со встроенными в презентацию комментариями. *Вспомогательные* видео-подкасты расширяют процесс обучения и включают в себя примеры практического применения изученного лекционного материала в реальной жизни, резюме аудиторных занятий или любой другой дополнительный материал по теме, который расширит и углубит знания обучающихся. Видео-подкасты, содержащие *примеры с решениями*, наглядно показывают решение конкретных проблем, с которыми могут столкнуться обучающиеся во время образовательного процесса (чаще всего в математике и естественных науках).

Таблица 1

Дидактические свойства и соответствующие методические функции видео-подкастов в обучении иностранному языку

Дидактические свойства сервиса видео-подкастов	Методические функции видео-подкастов в обучении иностранному языку
Размещение видео-подкастов в сети Интернет на сервисе видео-подкастов или в группе пользователей ВКонтакте	Обучающиеся записывают видео-подкасты для учебных целей на иностранном языке, предметное содержание которых определяется тематикой учебной программы или образовательным стандартом ФГОС ВО по направлениям подготовки по иностранному языку [14]. Главной целью записи подобных видео-подкастов является развитие у обучающихся всех видов речевой деятельности, в особенности говорения. Формат видео-подкаста, длительность и тип записи определяет преподаватель. Записанные видео-подкасты обучающиеся затем размещают на одном из сервисов видео-подкастов, например, в группе ВКонтакте
Создание группы ВКонтакте, необходимой для организации обсуждений	Преподавателем создается одна группа для выполнения проектных заданий по работе с учебными видео-подкастами обучающихся, в которую учащиеся или студенты размещают свои видео-подкасты, и где они просматривают и принимают участие в обсуждении видео-подкастов своих одноклассников
Создание группы и ее модерация осуществляются преподавателем и авторами видео-подкастов	Любой обучающийся (автор видео-подкаста) имеет возможность модерировать группу: добавлять различные модули (аудиозаписи, видеозаписи, ссылки на сторонние ресурсы и т. п.). Авторы также могут отвечать на комментарии других пользователей, вступать с ними в сетевое обсуждение видео-подкастов. Кроме того, пользователь может заполнить информацию о себе, а также о группе, которая может быть представлена на иностранном языке
Размещенные комментарии во время сетевого обсуждения видео-подкаста размещаются хронологически. Пользователи могут вносить изменения в комментарии или удалять их	В отличие от вики-технологии, где несколько пользователей могут работать одновременно над материалом, сервис видео-подкастов представляет собой индивидуальную работу при создании и размещении видео-подкастов. Тем не менее, групповая работа возможна при коллективном сетевом обсуждении видео-подкаста: каждый обучающийся должен зайти в общую группу, выбрать нужный видео-подкаст и разместить под ним комментарий, но комментарии будут иметь личное, а не коллективное авторство. Весь процесс обсуждения происходит на иностранном языке
Видео-подкасты доступны только авторизованным пользователям группы ВКонтакте	Доступ к размещенным в группе видео-подкастам предоставляется по предварительной авторизации. Это значит, что видео-подкасты, размещенные обучающимися, могут быть просмотрены другими обучающимися только из их учебной группы

Примечание: обобщено на материале работы П.В. Сысоева [4]

Видео-подкасты также могут быть классифицированы по принципу **сегментации**. *Несегментированные* видео-подкасты состоят из записей полных лекций, которые могут быть просмотрены от начала до конца с помощью соответствующего оборудования. *Сегментированные* видео-подкасты разбиты на более мелкие части, которые могут быть найдены и просмотрены отдельно от целого видеофайла.

Другим признаком классификации видео-подкастов является **методика обучения**. Согласно этому принципу видео-подкасты делятся на три разных типа в соответствии со способом подачи материала и его усвоением обучающимися: визуально-рецептивные (*receptive viewing*), проблемные (*problem solving*) и созданные (*created*). *Визуально-рецептивные* видео-подкасты предполагают *пассивное* восприятие обучающимися материала в любой представленной форме. Обучающиеся могут останавливать запись, искать нужный им кусок информации и пересматривать его, но главная стратегия обучения – «доставка» информации – остается неизменной. Р. Кей отмечает, что визуально-рецептивные видео-подкасты являются самым широко используемым типом видео-подкастов согласно статистике, которая была получена в результате исследования [12]. *Проблемные* видео-подкасты – это видеоклипы, которые направлены на то, чтобы сформулировать конкретную проблему и показать обучающимся, какими способами ее можно решить. Такие виды видео-подкастов характерны для курсов математики, естественных и технических наук. В этом случае стратегия обучения все также направлена на «доставку» информации, однако, ориентированность и предмет изучения значительно уже. Последний вид видео-подкастов, *созданные*, представляют собой видео-подкасты, разработанные и снятые самими обучающимися в процессе наблюдения, исследования предмета и взаимодействия с другими обучающимися.

Наконец, видео-подкасты могут быть разделены по принципу **ориентации учебного процесса**. Р. Кей пишет о том, что направленность видео-подкастов может быть как *практической*, так и *концептуальной* [12]. Видео-подкасты, записанные с практической целью, несут в себе информацию о

применении конкретных навыков для решения определенных проблем. Такие видео-подкасты, как правило, короткие или сегментированные. Концептуальные видео-подкасты, наоборот, охватывают предмет изучения с разных сторон, выражая общий смысл.

Преимущества использования видео-подкастов. Преимущества использования видео-подкастов в обучении складываются из совокупности четырех факторов: причин использования видео-подкастов, отношения обучающихся к использованию видео-подкастов, влияния использования видео-подкастов на результат обучения, а также на учебное поведение обучаемых.

Проводя опрос среди обучающихся, Р. Кей выявляет три **причины использования** видео-подкастов в обучении: лучшее усвоение знаний по изучаемому предмету, более качественный контроль обучения и восполнение материала по пропущенным занятиям [12].

1. *Лучшее усвоение материала.* По мнению обучаемых, использование видео-подкастов в обучении прежде всего способствует лучшему усвоению материала, что отражено в результате опроса. Один из возможных примеров – пересмотр видео-подкастов по материалам курса для подготовки к предстоящим тестам или экзаменам. Кроме того, видео-подкасты могут быть использованы для подготовки к аудиторным занятиям, самопроверки, получения обобщенной информации по прочитанным лекциям. В ходе опроса также была выявлена другая возможная ситуация использования видео-подкастов – улучшение качества аудиторных занятий. Перед занятием в классе обучающиеся смотрят видео-подкасты, которые содержат теорию или инструкции к данному материалу, а во время занятий в классе переходят непосредственно к практической части, формируя более глубокие знания об изучаемом предмете.

2. *Более качественный контроль обучения.* Согласно опросу вторая причина, по которой обучающиеся хотели бы использовать видео-подкасты в обучении, – это контроль обучения. По мнению С. Долникара, существуют, по крайней мере, два типа студентов: идеалисты и прагматики [15]. В то время как идеалисты предпочитают традиционные занятия, то есть слушание лекций в аудитории,

прагматикам требуется только та информация, применение которой направлено на результат. Также необходимо отметить, что данному типу обучающихся нравится свобода во всем, что они делают, в особенности свобода выбора и свобода действий [16]. В связи с использованием видео-подкастов в обучении в исследованиях ряда теоретиков было замечено, что обучаемые положительно относятся к контролю собственного обучения, а именно: что учить, когда учить, где учить и с какой интенсивностью [7; 17; 18].

3. *Восполнение материала по пропущенным занятиям.* Третьей причиной, по которой использование видео-подкастов в обучении может быть полезно, респонденты назвали возможность восполнить пробелы в знаниях вследствие пропущенных занятий. Р. Кей подчеркивает, что обучаемые находят использование видео-подкастов в данных целях достаточно эффективным, особенно в тех случаях, когда им приходится пропускать занятия по некоторым причинам [12].

Исследования ряда специалистов показали, что **отношение обучающихся к использованию видео-подкастов** может быть как позитивным, так и негативным [19–21].

1. *Позитивное отношение.* Было выявлено, что обучаемым нравится просмотр видео-подкастов как таковых. Другие исследователи отмечают, что просмотр видео-подкастов повышает их уровень концентрации на предмете, а также мотивирует на создание собственных видео-подкастов с академической целью [18]. Некоторые обучаемые считают использование видео-подкастов в обучении полезным инструментом, если подача материала стимулирует мозговую деятельность. В дополнение студенты утверждают, что использование видео-подкастов в обучении способствует установлению межличностного контакта между обучаемыми и преподавателем [22]. Дж.Л. Хил, А. Нельсон в своей работе говорят о том, что визуальный аспект видео-подкастов позволяет проверить полученные знания на практике, что, в свою очередь, способствует более детальному пониманию изучаемого предмета [18]. Опираясь на данные, представленные в работе Г.Р. Армстронг, В.Дж. Массад, Дж.М. Такер, использование видео-подкастов в обучении способствует развитию аналитических и

коммуникативных навыков, а также креативного мышления [23].

2. *Негативное отношение.* Несмотря на множество преимуществ использования видео-подкастов в обучении, некоторые обучаемые предпочитают традиционные лекции видео-подкастам и рассматривают последние лишь в качестве вспомогательных средств, отмечая, что материал видео-подкастов часто повторяется [12]. Кроме того, часть обучаемых предпочитает прямой контакт с другими обучаемыми [20].

Использование видео-подкастов в образовательном процессе также влияет **на результат обучения**, который можно проверить с помощью тестирования, путем самоанализа и наблюдения за изменениями действий обучаемых на практике.

1. *Тестирование.* В ходе исследований учеными были выявлены заметные различия в результатах тестирования между обучаемыми, которые использовали видео-подкасты и обучаемыми, которые использовали традиционные методы обучения: по ряду критериев первая группа обучаемых показала значительно более высокие результаты, чем вторая группа [24]. Д.К. Гриффин отмечает, что обучаемые набрали более высокие баллы в результате использования расширенных видео-подкастов [25]. По данным К.Дж. Криппен, Б.Л. Ерл, использование видео-подкастов с примерами с решением положительно сказалось на результате тестирований [26].

2. *Самоанализ.* В своей работе И. Алпэй, С. Гулати говорят о том, что обучаемые отмечают улучшение навыков групповой работы, а также технических навыков как прямой результат использования видео-подкастов [27]. В добавлении преподаватели акцентируют внимание на том, что у обучаемых углубились знания о методике преподавания, планировании занятий, а также использовании источников информации разного типа.

3. *Изменения в практической деятельности.* Эффективность применения видео-подкастов в обучении нашла подтверждение в эксперименте А.В. Армстронг, Н. Идрисс, Р.Х. Ким [28]. Было замечено, что группа обучаемых, которая пользовалась видеоинструкциями по правильному использованию солнцезащитного крема, показала большую осведомленность, чем та группа, кото-

рая пользовалась указаниями инструкции, приложенной в упаковке с солнцезащитным кремом.

Наконец, использование видео-подкастов в обучении также может влиять и на **процесс обучения**. Р. Кей выделяет три фактора, позитивно влияющих на учебное поведение: частота просмотров видео-подкастов, присутствие на лекционных занятиях, а также систематическое выполнение заданий [12].

Рассматривая вопрос *частоты просмотров* видео-подкастов, ряд исследователей пришли к выводу о том, что обучаемые смотрели видео-подкасты часто, а также уделяли просмотру значительное время [20; 26]. Что касается присутствия на *лекционных занятиях*, Дж. Копли отмечает, что доступность просмотра видео-подкастов в домашних условиях ставила под вопрос посещение лекций обучаемыми [19]. Исследования Дж. Копли показали, что использование видео-подкастов в обучении влияло на посещаемость занятий обучаемыми незначительно, в то время как Р. Кей говорит о том, что обучаемые посещали бы занятия в случае использования видео-подкастов с лекционным содержанием, однако, предпочли бы самообучение в домашних условиях при условии, что у них будет доступ к расширенным подкастам с обобщенным материалом [12; 19]. С учетом *систематического выполнения заданий* использование видео-подкастов привело к повышению самостоятельности обучаемых и их навыков рефлексии, более тщательной подготовке к предстоящим тестам и экзаменам, а также улучшило отношения с преподавательским составом [29; 30].

Список литературы

1. *Титова С.В.* Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практики. М.: МГУ, 2009. 240 с.
2. *Титова С.В., Авраменко А.П.* Мобильное обучение иностранным языкам. М.: Икар, 2014. 224 с.
3. *Раицкая Л.К.* Интернет-ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе. М.: МГИМО, 2007.
4. *Сысоев П.В.* Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2015. 264 с.
5. *Сысоев П.В.* Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 90-97.
6. Macmillan English Dictionary For Advanced Learners. L., 2007. 1748 p.
7. *McGarr O.* A review of podcasting in higher education: its influence on the traditional lecture // Australasian Journal of Educational Technology. 2009. № 25. P. 309-321.
8. *Loomes M., Shafarenko A., Loomes M.* Teaching mathematical explanation through audiographic technology // Computers & Education. 2002. № 38. P. 137-149.
9. *Foertsch J., Moses G.A., Strikwerda J.C., Litzkow M.J.* Reversing the lecture/homework paradigm using eTeach web-based streaming video software // Journal of Engineering Education. 2002. № 91. P. 267-274.
10. *Reynolds P.A., Mason R.* On-line video media for continuing professional development in dentistry // Computers & Education. 2002. № 39. P. 65-97.
11. *Smith A.* Home broadband. Pew Internet & American life project, 2010. URL: <http://www.pewinternet.org/2010/08/11/home-broadband-2010> (accessed: 10.12.2016).
12. *Kay R.* Exploring the use of video podcasts in education: a comprehensive review of the literature // Computers in Human Behavior. 2012. № 28. P. 820-831.
13. Youtube statistics – 2 billion views per day. URL: <http://www.cleancutmedia.com/video/youtube-statistics-2-billion-views-per-day-infographic> (accessed: 15.12.2016).
14. Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата). М., 2014.
15. *Dolnicar S.* Should we still lecture or just post examination questions on the web? The nature of the shift towards pragmatism in undergraduate lecture attendance // Quality in Higher Education. 2005. № 11. P. 103-115.
16. *Tapscott D.* Grown up Digital: How the Net Generation Is Changing Your World. N. Y.: McGraw-Hill, 2008. 368 p.
17. *Heilesen S.B.* What is the academic efficacy of podcasting? // Computers & Education. 2010. № 55. P. 1063-1068.
18. *Hill J.L., Nelson A.* New technology, new pedagogy? Employing video podcasts in learning and teaching about exotic ecosystems // Environmental Education Research. 2011. № 17. P. 393-408.
19. *Copley J.* Audio and video podcasts of lectures for campus-based students: production and evaluation of student use // Innovations in Edu-

- cation and Teaching International. 2007. № 44. P. 387-399.
20. Winterbottom S. Virtual lecturing: delivering lectures using screen casting and podcasting technology // Planet. 2007. № 18. P. 6-8.
 21. Zhang D. Interactive multimedia-based e-learning: a study of effectiveness // The American Journal of Distance Education. 2005. № 19. P. 149-162.
 22. Fernandez V., Simo P., Sallan J.M. Podcasting: A new technological tool to facilitate good practice in higher education // Computers & Education. № 53. P. 385-392.
 23. Armstrong G.R., Massad V.J., Tucker J.M. Interviewing the experts: student produced podcast // Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice. 2009. № 8. P. 79-90.
 24. Boster F.J., Meyer G.S., Roberto A.J., Inge C., Strom R.E. Some effects of video streaming on educational achievement // Communication Education. 2006. № 55. P. 46-62.
 25. Griffin D.K., Mitchell D., Thompson S.J. Podcasting by synchronising PowerPoint and voice: what are the pedagogical benefits? // Computers & Education. 2009. № 53. P. 532-539.
 26. Crippen K.J., Earl B.L. The impact of web-based worked examples and self-explanation on performance, problem solving, and self-efficacy // Computers & Education. 2007. № 49. P. 809-821.
 27. Alpay E., Gulati S. Student-led podcasting for engineering education // European Journal of Engineering Education. 2010. № 35. P. 415-427.
 28. Armstrong A.W., Idriss N., Kim R.H. Effects of video-based, online education on behavioral and knowledge outcomes in sunscreen use: a randomized controlled trial // Patient Education and Counseling. 2011. № 83. P. 273-277.
 29. Jarvis C., Dickie J. Acknowledging the 'forgotten' and the 'unknown': the role of video podcasts for supporting field-based learning // Planet. 2009. № 22. P. 61-63.
 30. McCombs S., Liu Y. The efficacy of podcasting technology in instructional delivery // International Journal of Technology in Teaching and Learning. 2007. № 3. P. 123-134.
 3. Raitskaya L.K. *Internet-resursy v prepodavanii angliyskogo yazyka v vysshey shkole* [Internet Resources in English Teaching in High School]. Moscow, Moscow State Institute of International Relations Publ., 2007. (In Russian).
 4. Sysoev P.V. *Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii* [Information and Communication Technologies in Linguistic Education]. Moscow, Book House "LIBROKOM", 2015, 264 p. (In Russian).
 5. Sysoev P.V. Napravleniya i perspektivy informatizatsii yazykovogo obrazovaniya [Main directions and prospects of informatization of a foreign language education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2013, no. 10, pp. 90-97. (In Russian).
 6. *Macmillan English Dictionary For Advanced Learners*. London, 2007, 1748 p.
 7. McGarr O. A review of podcasting in higher education: its influence on the traditional lecture. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2009, no. 25, pp. 309-321.
 8. Loomes M., Shafarenko A., Loomes M. Teaching mathematical explanation through audio-graphic technology. *Computers & Education*, 2002, no. 38, pp. 137-149.
 9. Foertsch J., Moses G.A., Strikwerda J.C., Litzkow M.J. Reversing the lecture/homework paradigm using eTeach web-based streaming video software. *Journal of Engineering Education*, 2002, no. 91, pp. 267-274.
 10. Reynolds P.A., Mason R. On-line video media for continuing professional development in dentistry. *Computers & Education*, 2002, no. 39, pp. 65-97.
 11. Smith A. *Home broadband. Pew Internet & American life project, 2010*. Available at: <http://www.pewinternet.org/2010/08/11/home-broadband-2010> (accessed 10.12.2016).
 12. Kay R. Exploring the use of video podcasts in education: a comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 2012, no. 28, pp. 820-831.
 13. *Youtube statistics – 2 billion views per day*. Available at: <http://www.cleancutmedia.com/video/youtube-statistics-2-billion-views-per-day-infographic> (accessed 15.12.2016).
 14. *Federal'nyy gosudarstvennyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki) (uroven' bakalavriata)* [Federal state standard of higher education in the training direction 44.03.05 pedagogical education (with two training profiles) (bachelor degree level)]. Moscow, 2014. (In Russian).
 15. Dolnicar S. Should we still lecture or just post examination questions on the web? The nature of the shift towards pragmatism in undergraduate

References

1. Titova S.V. *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v gumanitarnom obrazovanii: teoriya i praktiki* [Information and Communication Technologies in Humanitarian Education: Theory and Practice]. Moscow, Moscow State University Publ., 2009, 240 p. (In Russian).
2. Titova S.V., Avramenko A.P. *Mobil'noe obuchenie inostrannym yazykam* [Mobile Foreign Languages Teaching]. Moscow, Ikar Publ., 2014, 224 p. (In Russian).

- lecture attendance. *Quality in Higher Education*, 2005, no. 11, pp. 103-115.
16. Tapscott D. *Grown up Digital: How the Net Generation Is Changing Your World*. New York, McGraw-Hill Publ., 2008, 368 p.
17. Heilesen S.B. What is the academic efficacy of podcasting? *Computers & Education*, 2010, no. 55, pp. 1063-1068.
18. Hill J.L., Nelson A. New technology, new pedagogy? Employing video podcasts in learning and teaching about exotic ecosystems. *Environmental Education Research*, 2011, no. 17, pp. 393-408.
19. Copley J. Audio and video podcasts of lectures for campus-based students: production and evaluation of student use. *Innovations in Education and Teaching International*, 2007, no. 44, pp. 387-399.
20. Winterbottom S. Virtual lecturing: delivering lectures using screen casting and podcasting technology. *Planet*, 2007, no. 18, pp. 6-8.
21. Zhang D. Interactive multimedia-based e-learning: a study of effectiveness. *The American Journal of Distance Education*, 2005, no. 19, pp. 149-162.
22. Fernandez V., Simo P., Sallan J.M. Podcasting: A new technological tool to facilitate good practice in higher education. *Computers & Education*, no. 53, pp. 385-392.
23. Armstrong G.R., Massad V.J., Tucker J.M. Interviewing the experts: student produced podcast. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 2009, no. 8, pp. 79-90.
24. Boster F.J., Meyer G.S., Roberto A.J., Inge C., Strom R.E. Some effects of video streaming on educational achievement. *Communication Education*, 2006, no. 55, pp. 46-62.
25. Griffin D.K., Mitchell D., Thompson S.J. Podcasting by synchronising Power-Point and voice: what are the pedagogical benefits? *Computers & Education*, 2009, no. 53, pp. 532-539.
26. Crippen K.J., Earl B.L. The impact of web-based worked examples and self-explanation on performance, problem solving, and self-efficacy. *Computers & Education*, 2007, no. 49, pp. 809-821.
27. Alpay E., Gulati S. Student-led podcasting for engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 2010, no. 35, pp. 415-427.
28. Armstrong A.W., Idriss N., Kim R.H. Effects of video-based, online education on behavioral and knowledge outcomes in sunscreen use: a randomized controlled trial. *Patient Education and Counseling*, 2011, no. 83, pp. 273-277.
29. Jarvis C., Dickie J. Acknowledging the 'forgotten' and the 'unknown': the role of video podcasts for supporting field-based learning. *Planet*, 2009, no. 22, pp. 61-63.
30. McCombs S., Liu Y. The efficacy of podcasting technology in instructional delivery. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 2007, no. 3, pp. 123-134.

Поступила в редакцию 05.02.2017 г.
Received 5 February 2017

UDC 372.881.1

METHODICAL FUNCTIONS OF VIDEO-PODCASTS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Fedor Viktorovich POGULYAEV

Specialist of Linguistic Multicultural Education Laboratory

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: skepande@gmail.com

At the present stage of the development of the information society, the issues of the informatization of education acquire special significance. Every day more and more new information and communication technologies are being implemented in various spheres of human activity, including education. One such technology is video podcast, which is described as a video file of a short length, recorded by teachers or professionally created, and distributed in digital format on the Internet. The main types of video podcasts and their classification in accordance with a number of parameters are reviewed: content orientation, segmentation, teaching methods and academic focus of the learning process. The factors that determine the advantages of using video podcasts in teaching a foreign language are cited. These include: the relevance of using video podcasts, the attitude of students to the use of video podcasts, the impact of using video podcasts on the process and the result of teaching. The didactic properties of video podcasts and their methodological functions are described. Didactic properties include: uploading to the video podcasts service in the Internet; the possibility of creating your own group in the social network "VKontakte" for posting podcasts and moderation; the ability to post and delete comments by users. These didactic properties have corresponding methodological functions: recording students video podcasts for educational purposes in a foreign language; creation of own group in a social network for posting video podcasts and their group discussion; moderation of the group in accordance with the preferences of students; individual work while creating and posting video podcasts and discussing them; limited availability of video podcasts for authorized group members.

Key words: video podcasts; information and communication technologies; linguodidactics; informatization of education

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-63-71

Информация для цитирования:

Погуляев Ф.В. Методические функции видео-подкастов в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 3 (167). С. 63-71. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-63-71.

Pogulyaev F.V. Metodicheskie funktsii video-podkastov v obuchenii inostrannomu yazyku [Methodical functions of video-podcasts in foreign language teaching]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 3 (167), pp. 63-71. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-63-71. (In Russian).

УДК 376.1

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА В ВУЗЕ

© Андрей Николаевич ПОПОВ

аспирант, кафедра социально-педагогического образования
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: festralbeta@gmail.com

Проведенный анализ учебно-методического обеспечения направления подготовки «Социальная работа» позволил определить актуальность разработки содержательно-технологического обеспечения процесса формирования информационной компетентности социального работника в вузе средствами компьютерных технологий. Разработанный комплекс дисциплин вариативного блока формирования информационной компетентности был реализован и разделен на три этапа: адаптивно-установочный, репродуктивно-деятельностный и профессионально-ориентированный этап. Реализация адаптивно-установочного этапа характеризуется формированием у студентов простейших навыков поиска и отбора информации с помощью персонального компьютера и его программного обеспечения, ориентацией будущих социальных работников на активную информационную деятельность в решении учебных задач. Репродуктивно-деятельностный этап предполагает более углубленную и систематизированную работу с информацией, использование интернет-ресурсов, поисковых систем, специализированных компьютерных программ для анализа статистических данных, формирование познавательной и прикладной активности при работе с информацией в решении учебных, исследовательских и профессиональных задач. Профессионально-ориентированный этап является максимально приближенным к профессиональной деятельности социального работника. Студенты приобретают навыки работы с информацией в информационных системах посредством межведомственного электронного взаимодействия: портал государственных услуг «Электронный работодатель» и др. Знакомятся со специализированным программным обеспечением социальных служб, развивают навыки проектной и исследовательской деятельности.

Ключевые слова: информационная компетентность; социальная работа; информационная компетентность социального работника; формирование информационной компетентности социального работника; компьютерные технологии; образование

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-72-77

В условиях возрастающей роли объемов профессиональной информации в социальной работе, развития информационно-поисковых систем и компьютерных технологий в деятельность многофункциональных центров и учреждений социальной защиты населения внедряются инновационные формы и технологии работы, позволяющие расширить спектр социальных услуг, повысить их качество и эффективность. Данные изменения обуславливают повышенные требования к уровню профессиональной подготовки будущих специалистов в области социальной работы, способных оперировать большими массивами быстроменяющейся информации, осуществляя сбор и систематизацию которой, специалист принимает решение, составляет программу действий, определяет содержание, организационные формы и методы социальной работы. Этим в свою очередь

актуализируется значимость совершенствования процесса профессиональной подготовки социальных работников в высшем учебном заведении, направленного на формирование их информационной компетентности.

В работах Т.В. Губаревой, О.Н. Грибана и других исследователей отмечается, что информационная компетентность рассматривается как способность осуществлять информационную деятельность в контексте решения учебных и профессиональных задач, включая приобретенный опыт использования методов, способов и приемов создания, накопления, хранения, обработки информации с помощью средств компьютерной техники для получения информационного продукта или услуги, а также восприятия, воспроизводства и передачи сообщений в пространстве и во времени [1; 2].

Информационную компетентность социального работника мы рассматриваем как интегральное личностное качество, выраженное в знаниях о способах получения, переработки, передачи, хранения и предоставления профессионально детерминированной информации с помощью компьютерных технологий, в обобщенных умениях и навыках интегрировать и адаптировать полученные знания к особенностям социальной работы в целях дальнейшего продуктивного осуществления своей профессиональной деятельности [3; 4].

Сразу необходимо отметить, что процесс формирования информационной компетентности социального работника в вузе должен осуществляться с помощью инвариантных и вариативных дисциплин в рамках всей учебной деятельности, то есть комплексно.

На основе проведенного анализа учебных планов и программ по направлению подготовки «Социальная работа» нами было разработано содержание процесса формирования информационной компетентности у социального работника в вузе, в основу которого был положен комплекс спецкурсов вариативного блока с целью формирования у социальных работников высокого уровня информационной компетентности. Реализация предложенных программ проходила на базе Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина.

Актуальность разработки данных дисциплин была обусловлена потребностью в подготовке квалифицированных, компетентных, конкурентоспособных специалистов, которые умеют быстро находить и обрабатывать большие объемы информации, ориентироваться в образовательной среде, постоянно обновлять свои знания, расширять спектр необходимых умений и навыков и повышать уровень своей информационной компетентности.

В процессе опытно-экспериментальной работы занятия со студентами проводились в соответствии с Госстандартом высшего образования по направлению 39.03.02. Реализация предложенных спецкурсов осуществлялась под руководством преподавателей Педагогического института в согласовании с содержанием дисциплин учебного плана: «Управление персоналом в социальной службе», «Менеджмент социальных служб»,

«Социальная информатика», «Теория и история социальной работы», «Социальное проектирование».

Процесс внедрения данных дисциплин в обучение социальных работников был разделен на три этапа: *адаптивно-установочный* этап (1 курс обучения) включал дисциплину «Компьютерные технологии обработки информации»; *репродуктивно-деятельностный* этап (2–3 курсы обучения) состоял из курсов «Основы информационной компетентности» и «Информационный менеджмент в социальной сфере»; *профессионально-ориентированный* этап (4 курс обучения) осуществлялся на последнем курсе обучения социальных работников, на данном этапе студенты изучали спецкурс «Специализированное программное обеспечение в социальной работе».

Разработка каждой из предложенных дисциплин строилась в соответствии со структурой информационной компетентности будущего социального работника, включающей в себя: когнитивный, деятельностный и аксиологический компоненты.

При реализации перечисленных спецкурсов, направленных на формирование информационной компетентности социального работника, мы руководствовались следующими соображениями:

- программы дисциплин для социальных работников должны быть гибко приспособлены к познавательным возможностям студента. В них обязательно должны учитываться индивидуальная избирательность студента к содержанию, виду и форме учебного материала, учебные интересы, их направленность;

- учебная программа своим содержанием должна представлять хорошо структурированную, логически обоснованную научную информацию как представление взаимосвязи различных наук. Задача образовательной программы состоит в том, чтобы создать условия для развития разных форм мышления, адекватно значимых для каждого студента;

- особенностью разрабатываемой дисциплины является представление содержания учебной программы в различной форме: словесной, графической, знаково-символической, смешанной, что очень важно для ее полноценного усвоения, позволяя будущему социальному работнику использовать разно-

образные способы изучения заданного материала, отбирать те способы, которые лично-стно значимы;

- в своей структуре учебная программа должна предусматривать возможность выбора студентом той формы учебного материала, с которой ему легче и проще работать. Например, выбирая содержание, дополнять его, используя средства компьютерных технологий, электронные учебные материалы, ссылки на ресурсы Интернета, компьютерные презентации и др.;

- при создании учебной программы необходимо обеспечить возможность работать с ее содержанием, применяя различные виды и способы контроля и проверки знаний учащихся, учитывая уровень владения студентом компьютерными технологиями [5; 6].

Рассмотрим каждый из этапов более подробно. На *адаптивно-установочном* этапе (1 курс обучения) формирование информационной компетентности будущего социального работника включало освоение дисциплины: «Компьютерные технологии обработки информации».

Результатом освоения данного учебного курса будущими социальными работниками являются:

- сформированные знания об основных видах формализованной информации, обрабатываемой с применением компьютерных технологий, знание алгоритмов обработки информации, знание их свойств, закономерностей в контексте современных информационных процессов;

- знания возможностей компьютерной обработки информации, выявление ее свойств и закономерностей, протекающих информационных процессов; выраженный интерес в освоении базовых компьютерных программ;

- сформированная активность, мотивация у специалистов социальной работы в использовании различных источников информации и планировании работы с ними, ценностное отношение к представляемой информации в интересах будущей профессиональной деятельности.

- развитые умения и навыки владения современными компьютерными технологиями в процессе обработки информации и методами повышения их эффективности;

- умение производить отбор средств и источников поиска в учебной деятельности, осуществлять первичный поиск информации, анализировать полученную информацию.

Приоритетом на первом этапе было научить социальных работников работать с персональным компьютером как с основным средством обработки информации в процессе обучения. На первом этапе значительное внимание уделялось формированию у студентов навыков работы с прикладным программным обеспечением общего назначения. Студенты, освоившие данный этап, должны обладать способностью осуществлять первичный поиск, отбор, анализ, оценку и коррекцию получаемой информации в процессе своего обучения с использованием компьютерных технологий. На данном этапе студенты изучают особенности и способы обработки информации с помощью пакетов компьютерных программ: текстовые редакторы (MS Office, Open Office, Bred, AkelPad); программы для управления файлами на компьютере (Total Commander, File Navigator, Explorer++); базы данных (Access, Workbench, Navicat, DBTools Manager), программное обеспечение для структурирования и работы с информацией (OneNote, Recall, Zotero, Visio); программы для работы с рисунками и фотографиями (Adobe Photoshop, Picture Publisher, PhotoWorks Plus, Aldus Photo Styler).

На втором этапе – *репродуктивно-деятельностном* (2–3 курсы обучения) – будущие социальные работники в процессе опытно-экспериментальной работы осваивают две дисциплины – «Основы информационной компетентности», «Информационный менеджмент в социальной сфере».

Результатом изучения дисциплины «Основы информационной компетентности» является:

- знание способов структурирования, группировки, оформления текстового, табличного, графического материала; знание первичных и вторичных документов, их классификация, основные типы литературы, характеристики учебных и профессиональных документов, правила их библиографического описания;

- сформированная целостная система знаний о возможностях информационных ресурсов в процессе учебной деятельности, знание основных источников информации и

планирование работы с ними, правил их описания, областей применения, различных стратегий поиска и представления информации в образовательных целях;

– сформированное умение рационального использования отечественных и зарубежных источников информации, самостоятельное ориентирование в информационном потоке, информационных ресурсах для успешной учебы в вузе и результативной профессиональной деятельности.

Вариативный курс «Информационный менеджмент в социальной сфере» читается студентам 3 курса также факультативно. Целью учебного курса «Информационный менеджмент в социальной сфере» является формирование у студентов необходимого уровня знаний, умений и навыков в управлении информационными ресурсами социального учреждения.

Формирование когнитивного компонента информационной компетентности в процессе реализации данной дисциплины осуществлялось за счет развития целостной системы знаний о принципах и организации информационных потоков в управлении социальной работой, способах автоматизированной разработки, анализа и моделирования информации, электронного документооборота; организационно-правовых основ защиты и распространения информации и др. Формирование аксиологического компонента информационной компетентности реализовывалось через развитие мотивации к использованию компьютерных технологий в процессе учебно-профессиональной деятельности; повышение интереса в приобретении знаний и навыков организации информационного и документационного обеспечения управления социальной службы, в том числе автоматизированного. Формирование деятельностного компонента информационной компетентности осуществлялось через развитие навыков работы с базовыми компьютерными технологиями, востребованными в социальной работе; формирование умений по решению практических задач в области информационной деятельности социального учреждения; развитие умений применять автоматизированные системы в социальной работе и управлении информационными ресурсами организации и др.

Репродуктивно-деятельностный этап характеризуется изучением вопросов, связанных с информационными процессами и работой с ними с помощью компьютерных технологий. Сюда входит работа с первичными и вторичными документами, их классификация, изучение математических и статистических методов работы с данными при анализе социальных процессов и явлений с помощью программ специализированного назначения SPSS, STATISTICA, EverNote и др.

В обобщенном виде информационную деятельность будущих социальных работников представляет следующий алгоритм:

- 1) определение цели и постановка задач;
- 2) отбор информационных ресурсов, начиная с наиболее важных и соответствующих цели;
- 3) анализ, оценка и корректировка полученной информации;
- 4) анализ и оценка собственного информационного поиска;
- 5) представление полученной информации с использованием компьютерных технологий (оформление текста, создание таблиц, видеороликов, презентаций, диаграмм).

Третий этап – *профессионально-ориентированный* (4 курс) – направлен на практическую деятельность социальных работников в вузе и подготовку их к непосредственно профессиональной деятельности.

Результатом освоения дисциплины «Специализированное программное обеспечение в социальной работе» является:

- сформированные знания об интегрированных, корпоративных информационных системах, принципах использования компьютерных технологий в процессе выработки действий и управления социальной работой и ее структурными подразделениями;
- умение осуществлять работу с автоматизированной информационной системой в сфере документационного обеспечения социальной защиты (система «Обращения граждан», «Справка», «Онлайн консультант»);
- навыки работы с информационными системами посредством межведомственного электронного взаимодействия: портал государственных услуг «Электронный работодатель» и др.;
- умение применять информационно-аналитические системы в прогнозировании

социальных процессов и управлении социальной сферой;

– уверенное владение методами ручной и автоматизированной обработки информации в учреждениях социальной защиты; умение автоматизировать своевременную доставку необходимой информации.

В результате освоения третьего этапа социальные работники изучили интерфейсы, освоили технологии работы со специализированными программами «Социум», «СТАТ-ГРАФИКС», «Пенсии-нормы», «Льготы-справка», «Пенсионеры-транспорт», «Гарант» и др.; приобрели умения и навыки в составлении отчетности, осуществлении поиска информации о клиентах в данных программах; визуализировали представляемую информацию.

Следует отметить, что для повышения эффективности формирования информационной компетентности будущих специалистов в области социальной работы учебный курс «Специализированное программное обеспечение в социальной работе» осуществляется в тесном сотрудничестве с учреждениями социальной защиты города в рамках заключенных договоров о сотрудничестве и прохождении практики студентами.

Таким образом, разработанный и реализованный комплекс дисциплин вариативного блока способствует формированию информационной компетентности социального работника в вузе средствами компьютерных технологий, что подтверждают результаты опытно-экспериментальной работы.

Список литературы

1. Грибан О.Н. Формирование информационной компетентности студентов педагогического вуза: монография. Екатеринбург, 2015. 162 с.
2. Губарева Т.В. Развитие информационной компетентности бакалавров в условиях обучения по образовательным стандартам третьего поколения // Концепт. 2014. № 1. С. 91-95.
3. Курин А.Ю., Попов А.Н. Актуальность формирования информационной компетенции социального работника: основные понятия и обоснование // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2015. Вып. 1 (141). С. 55-60.
4. Попов А.Н. Модель формирования информационной компетентности социального работника в вузе средствами компьютерных технологий // Вестник Тамбовского университе-

та. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Вып. 1 (165). С. 63-70. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-63-70.

5. Курин А.Ю. Учебно-методическое обеспечение формирования компьютерной компетентности будущего социального работника в вузе // Социально-экономические явления и процессы. 2010. № 4 (20). С. 144-147.
6. Курин А.Ю. Дидактические основы формирования профессиональной компетентности специалиста в процессе дистанционного обучения в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2007. Вып. 12 (56). С. 186-191.

References

1. Griban O.N. *Formirovanie informatsionnoy kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuz* [Formation of Innovation Competence of Students of Pedagogical University]. Ekaterinburg, 2015, 162 p. (In Russian).
2. Gubareva T.V. *Razvitie informatsionnoy kompetentnosti bakalavrov v usloviyakh obucheniya po obrazovatel'nyim standartam tret'ego pokoleniya* [Development of information literacy in terms of bachelors training on educational standards of the third generation]. *Kontsept – Concept*, 2014, no. 1, pp. 91-95. (In Russian).
3. Kurin A.Yu., Popov A.N. Aktual'nost' formirovaniya informatsionnoy kompetentsii sotsial'nogo rabotnika: osnovnye ponyatiya i obosnovanie [Actuality of formation of information competence of social worker: basic notions and evidence]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2015, no. 1 (141), pp. 55-60. (In Russian).
4. Popov A.N. Model' formirovaniya informatsionnoy kompetentnosti sotsial'nogo rabotnika v vuzе sredstvami komp'yuternykh tekhnologiy [Model of high school social worker's information competence formation of computer technology means]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, no. 1 (165), pp. 63-70. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-63-70. (In Russian).
5. Kurin A.Yu. Uchebno-metodicheskoe obespechenie formirovaniya komp'yuternoy kompetentnosti budushchego sotsial'nogo rabotnika v vuzе [Teaching-methodological maintenance of forming computer competence of prospective social worker in institute of higher education]. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i processy – Social and economic phenomena and processes*, 2010, no. 4 (20), pp. 144-147. (In Russian).
6. Kurin A.Yu. Didakticheskie osnovy formirovaniya professional'noy kompetentnosti spetsial-

ista v protsesse distantsionnogo obucheniya v vuzе [Didactic bases of specialist's professional competence formation in the process of distant training in an institution of higher education]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review*.

Series: Humanities, 2007, no. 12-1 (56), pp. 186-191. (In Russian).

Поступила в редакцию 25.02.2017 г.
Received 25 February 2017

UDC 376.1

THE CONTENT-TECHNOLOGICAL SUPPORT FOR THE PROCESS OF FORMING THE INFORMATION COMPETENCE OF A SOCIAL WORKER IN THE UNIVERSITY

Andrey Nikolaevich POPOV

Post-graduate Student, Social and Pedagogical Education Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: festralbeta@gmail.com

The analysis of the educational and methodical support of the training direction “Social Work” made it possible to determine the relevance of the development of content-technological support for the process of forming the information competence of a social worker in a university using computer technology. The developed complex of disciplines of the variable block of formation of information competence was realized and divided into three stages: adaptive-setting, reproductive-activity and professionally-oriented stage. The implementation of the adaptive-setting phase is characterized by the formation in students of the simplest skills of searching and selecting information using a personal computer and its software, orienting future social workers to active information activities in solving learning problems. Reproductive activity stage involves more in-depth and systematic work with information, use of Internet resources, search systems, specialized computer programs for the analysis of statistical data, the formation of cognitive and applied activity when working with information in solving educational, research and professional tasks. Professional-oriented stage is the closest to the professional work of a social worker. Students acquire skills of working with information in information systems through interagency electronic interaction: the portal of state services “Electronic employer”, etc. They get acquainted with specialized software of social services, develop skills of design and research activity.

Key words: information competence; social work; information competence of a social worker; formation of information competence of a social worker; computer technologies; education

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-72-77

Информация для цитирования:

Попов А.Н. Содержательно-технологическое обеспечение процесса формирования информационной компетентности социального работника в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 3 (167). С. 72-77. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-72-77.

Popov A.N. Soderzhatel'no-tekhnologicheskoe obespechenie protsessа formirovaniya informatsionnoy kompetentnosti sotsial'nogo rabotnika v vuzе [The content-technological support for the process of forming the information competence of a social worker in the university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review*. *Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 3 (167), pp. 72-77. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-72-77. (In Russian).

УДК 376.23

МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КАДЕТ

© Максим Геннадьевич КОЗАДАЕВ

аспирант, кафедра адаптивной физической культуры
и основ безопасности жизнедеятельности

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: kozadaev1988@yandex.ru

© Татьяна Анатольевна СЕЛИТРЕНИКОВА

доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры адаптивной
физической культуры и основ безопасности жизнедеятельности
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
E-mail: ser.selitrenikoff@yandex.ru

Актуальность исследования обусловлена необходимостью профилирования физической подготовки кадет к дальнейшему их поступлению в высшие военные учебные заведения, что делает обязательным создание особой разновидности их физической деятельности – профессионально-прикладной физической культуры. Целью исследования стало изучение отношения к занятиям физической культурой и спортом здоровых, а также кадет с нарушениями свода стопы. Основным методом исследования явилось анкетирование с помощью разработанных анкет. Доказано, что кадеты, не имеющие нарушения свода стопы, чаще и в большем объеме занимаются профессионально-прикладной физической подготовкой и спортом. При этом данные занятия вызывают у них меньший дискомфорт, чем у сверстников, имеющих нарушения свода стопы. Здоровые кадеты в основном самостоятельно сделали выбор в пользу дополнительных занятий физической культурой, в то время как кадеты, имеющие патологию опорно-двигательного аппарата, реже посещают спортивные секции, и в основном туда их привели друзья или родители. Кадетам с нарушениями свода стопы тяжелее даются физические нагрузки в целом и занятия строевой, а также профессионально-прикладной физической подготовкой.

Ключевые слова: физическая подготовка; кадеты; патология опорно-двигательного аппарата

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-78-82

Согласно Приказу Министерства обороны от 30 октября 2004 г. № 352 «Об утверждении наставления по физической подготовке и спорту для суворовских военных, нахимовских военно-морских, военно-музыкальных училищ и кадетских, морских кадетских, музыкальных кадетских корпусов Министерства обороны Российской Федерации», «физическая культура обучающихся в суворовских военных, нахимовских военно-морских, военно-музыкальных училищах и кадетских, морских кадетских, музыкальных кадетских корпусах Министерства обороны Российской Федерации является неотъемлемой частью их образования и воспитания. Она включает: физическую подготовку, спорт и мероприятия оздоровительно-рекреационной направленности».

Необходимость профилирования физической подготовки кадет к дальнейшему их поступлению в высшие военные учебные заведения делает обязательным создание

особой разновидности физической деятельности – профессионально-прикладной физической культуры [1, с. 46-47].

Профессионально-прикладную физическую подготовку определяют как педагогически направленный процесс обеспечения специализированной физической подготовленности к конкретной профессиональной деятельности [2, с. 112]. Применительно к суворовским и кадетским училищам она представляет собой такой процесс обучения, который обогащает индивидуальный фонд профессионально полезных двигательных умений и навыков воспитанника, воспитания его физических способностей, от которых напрямую зависит будущая профессиональная дееспособность. Типичные для такого процесса упражнения и методика их применения характеризуется, с одной стороны, моделированием форм и особенно существенных моментов координации движений профессиональной направленности, а с другой –

более высокими требованиями к двигательным способностям подростка [3, с. 59-60].

В методике реализации профессионально-прикладной физической подготовки следует руководствоваться принципом постепенного прироста тренирующих нагрузок. Для полноценной профессионально-прикладной физической подготовки необходимо наличие у воспитанника здорового организма. Поэтому параллельно с профессионально-прикладной физической подготовкой уделяют достаточно времени и сил коррекции существующих недостатков физического развития организма подростка [4, с. 43].

Основными формами профессионально-прикладной физической подготовки являются урочные формы, которые имеют обычную в физическом воспитании структуру. В содержание подготовительной части урочных занятий в суворовских военных, нахимовских военно-морских, военно-музыкальных училищ и кадетских, морских кадетских, музыкальных кадетских корпусов Министерства обороны Российской Федерации включаются не только упражнения на внимание, упражнения в ходьбе и беге, общеразвивающие упражнения на месте, комплексы вольных упражнений, но и строевые приемы [5, с. 48].

Внедрение профессионально-прикладной и строевой физической подготовки в практику физического воспитания создает предпосылки для сокращения сроков профессиональной адаптации будущего курсанта, повышения его мастерства, достижения высокой работоспособности организма, укрепления здоровья, повышения устойчивости к заболеваниям, снижения травматизма [6, с. 198].

Основными задачами профессионально-прикладной физической подготовки являются:

- 1) развитие ведущих для организма будущего военного физических способностей;
- 2) формирование и совершенствование вспомогательно-прикладных двигательных навыков;
- 3) повышение устойчивости организма к воздействиям внешней среды;
- 4) воспитание специфических для конкретной профессии волевых и других психических качеств;
- 5) содействие формированию физической культуры личности, укреплению ее психики [7, с. 5-6].

Решение этих задач непосредственно связано с ускорением процесса встраиваемости организма, со спецификой двигательной деятельности в военной подготовке и т. п. [8, с. 222].

Физическое воспитание является особым образовательным предметом, который затрагивает биологическую, психологическую и социальную сущность школьника. Адекватные формы физического воспитания способны не только раскрыть двигательные возможности, но и гармонизировать личность ребенка с ограниченными возможностями. Основопологающим принципом физкультурного воспитания в специальной (коррекционной) школе является единство физического самосовершенствования, духовного становления и социальной адаптации. В этой связи одной из главных проблем обучения становится формирование мотивации у школьников к учению.

Мотивы занятий физической культурой условно делят на общие и конкретные. К первым можно отнести желание школьника заниматься физической культурой вообще, ко вторым – желание заниматься любимым видом спорта либо определенными упражнениями [9, с. 108].

В своих исследованиях мы изучали уровень мотивации кадет, в том числе с помощью социологического опроса. Социологический опрос проводился в форме анкетирования. Были разработаны анкеты для выяснения отношения воспитанников, имеющих диагноз плоскостопие и не имеющих такового, к профессионально-прикладной физической подготовке в стенах кадетского военного корпуса. В анкетировании приняли участие 210 воспитанников кадетского военного корпуса г. Санкт-Петербург, имеющих плоскостопие и 82 кадета без патологии опорно-двигательного аппарата.

Отмечая результаты опроса, стоит подчеркнуть, что при ответах не на все вопросы имеются существенные отличия в таковых у кадет без патологий опорно-двигательного аппарата и воспитанников с нарушениями свода стопы. Так, на первый вопрос анкеты: «Кто оказал влияние на выбор Вами места обучения?» и кадеты без патологии, и воспитанники с различными формами плоскостопия ответили примерно одинаково. Примерно половина респондентов указали на осно-

вополагающую роль в выборе места обучения либо родителей, либо их самих, и только 10–19 % отметили, что основную роль в этом вопросе сыграли друзья (рис. 1).

При ответе на остальные вопросы предложенной респондентам анкеты можно проследить явные отличия у кадет без патологии и имеющих заболевания опорно-двигательного аппарата. Так, например, регулярно посещают занятия по «Физической культуре» и при этом никогда не испытывают дискомфорт в состоянии опорно-двигательного аппарата лишь 7 % опрошенных с плоскостопием и 90 % респондентов без патологии нижних конечностей. Строевой подготовкой

без дискомфорта занимается приблизительно такое же количество испытуемых, имеющих плоскостопие, и 92 % здоровых кадет.

65 % респондентов без патологии в свободное время предпочитают занятия в спортивных секциях, и 90 % из них имеют индивидуальные достижения в избранном виде спорта и регулярно их улучшают. В то время как среди кадет с плоскостопием лишь у 10 % отмечаются аналогичные результаты, при этом у 40 % – результаты до заболевания были лучше, чем в настоящий момент времени, а 49 % респондентов вообще никогда не посещали дополнительные занятия по причине проблем со здоровьем (рис. 2).

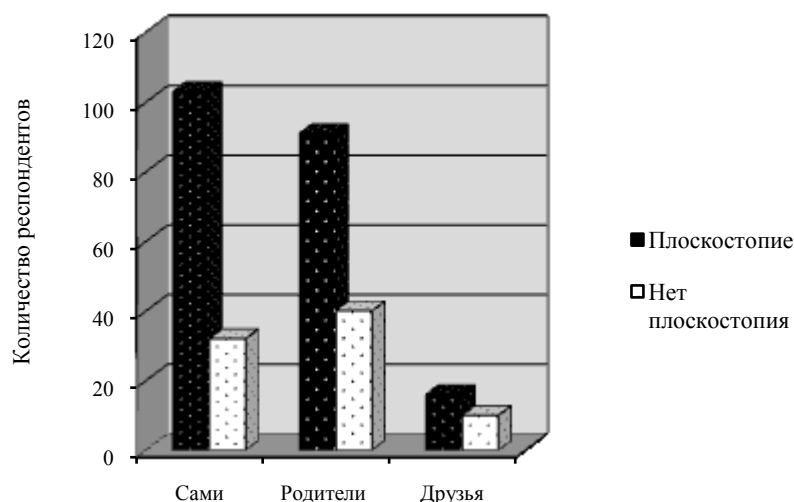


Рис. 1. Результаты опроса по выбору кадетами места обучения

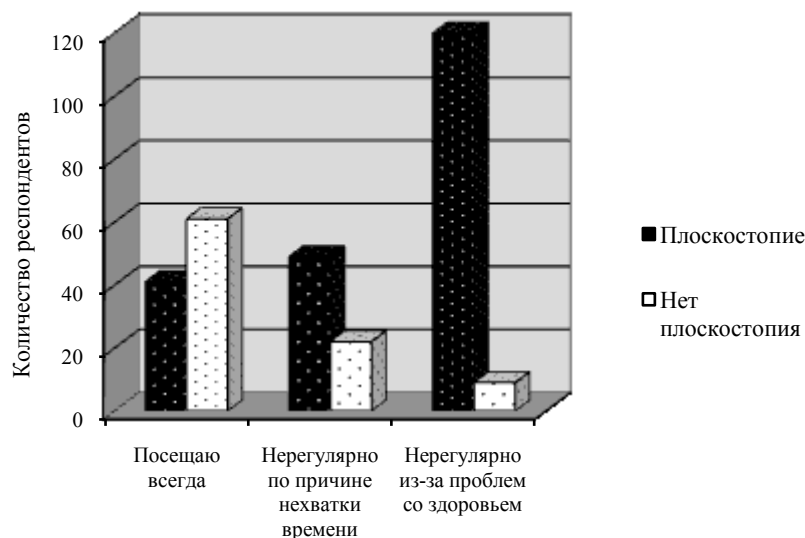


Рис. 2. Посещаемость спортивных секций кадетами

Перечисленные выше результаты исследования указывают на то, что для повышения уровня мотивации к продуктивным, в том числе и самостоятельным занятиям спортом, а также приемам строевой и профессионально-прикладной физической подготовки необходимо, прежде всего, скорректировать имеющиеся у кадет нарушения в работе опорно-двигательного аппарата и только после этого осуществлять физические нагрузки в таком же объеме, как и у здоровых кадет. В противном случае кадеты, имеющие диагноз плоскостопие различной степени тяжести, обнаруживают низкий уровень мотивации к занятиям и, следовательно, не добиваются желаемых результатов.

Кроме воспитания преданных Отечеству, крепких и закаленных юношей, которые могут адекватно переносить высокие физические нагрузки, профессионально-прикладная физическая подготовка должна способствовать повышению военно-специальной подготовленности, воспитанию психической устойчивости, уверенности в своих силах, целеустремленности, смелости и решительности, настойчивости и упорства, выдержки и самообладания, дисциплинированности и чувства коллективизма [10, с. 14]. Поэтому так важно повышать у кадет уровень мотивации к занятиям физической культурой и спортом, что указывает на несомненную актуальность избранной нами темы исследования.

Список литературы

1. Боброва Г.В. Военно-профессиональная составляющая в системе физической подготовки воспитанников кадетского училища // Современное образование в России и за рубежом: теория, методика и практика: материалы 4 Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. С. 46-48.
2. Карасик В.Е., Белякова И.П. Методические аспекты оценки оздоровительного влияния физического воспитания на организм школьника // Гигиенические основы оздоровления детей и подростков средствами физического воспитания. М., 2009. С. 112-115.
3. Гущина В.М., Медведев И.А., Мясникова Н.И., Шабунина Л.И. Профильное обучение по физической культуре на старшей ступени общеобразовательной школы // Теория и практика физической культуры. М., 2007. № 7. С. 59-60.
4. Тимушкин А.В., Чесноков Н.Н., Чернов С.С. Физическая культура и здоровье. М.: Спорт-АкадемПресс, 2003. 139 с.
5. Физическое воспитание студентов. Краснодар: Неоглория, 2008. 700 с.
6. Советова Е.В. Эффективные образовательные технологии. М.: Феникс, 2007. 288 с.
7. Чиж И.М., Жилев Е.Г. Актуальные проблемы психофизиологического обеспечения военно-профессиональной деятельности // Военно-медицинский журнал. М., 1998. Т. 319. № 3. С. 4-10.
8. Селитреникова Т.А. Управление процессом адаптивного физического воспитания детей с поражениями сенсорной системы на основе комплексного контроля: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2013.
9. Матеріали круглого столу «Медико-соціальні аспекти реабілітації дітей-інвалідів у Дніпропетровській області». Дніпропетровськ: Unicef, 2003.
10. Meracle P. Ordo Deus // Medical Practice. 2016. № 1 (55). P. 12-15.

Reference

1. Bobrova G.V. Voenno-professional'naya sostavlyayushchaya v sisteme fizicheskoy podgotovki vospitannikov kadetskogo uchilishcha [Military and professional part in the system of physical training of cadets]. *Materialy 4 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Sovremennoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom: teoriya, metodika i praktika»* [Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference "Modern Education in Russia and Abroad: Theory, Methods and Practice"]. Cheboksary, Center of Scientific Cooperation "Interaktiv plus", 2016, pp. 46-48. (In Russian).
2. Karasik V.E., Belyakova I.P. Metodicheskie aspekty otsenki ozdorovitel'nogo vliyaniya fizicheskogo vospitaniya na organizm shkol'nika [Methodical aspects of value of healthy influence on physical education on pupil's body]. *Gigienicheskie osnovy ozdorovleniya detey i podrostkov sredstvami fizicheskogo vospitaniya* [Hygiene Basic Principles of Making Children and Teenagers Healthier by Means of Physical Education]. Moscow, 2009, pp. 112-115. (In Russian).
3. Gushchina V.M., Medvedev I.A., Myasnikova N.I., Shabunina L.I. Profil'noe obuchenie po fizicheskoy kul'ture na starshey stupeni obshcheobrazovatel'noy shkoly [Profile education on Physical Culture at senior step of comprehensive school]. *Teoriya i praktika fizicheskoy*

- kul'tury – Theory and Practice of Physical Education*, 2007, no. 7, pp. 59-60. (In Russian).
4. Timushkin A.V., Chesnokov N.N., Chernov S.S. *Fizicheskaya kul'tura i zdorov'e* [Physical Culture and Health]. Moscow, SportAkademPress Publ., 2003, 139 p. (In Russian).
 5. *Fizicheskoe vospitanie studentov* [Physical Education of Students]. Krasnodar, Neogloriya Publ., 2008, 700 p. (In Russian).
 6. Sovetova E.V. *Effektivnye obrazovatel'nye tekhnologii* [Effective Educational Technologies]. Moscow, Feniks Publ., 2007, 288 p. (In Russian).
 7. Chizh I.M., Zhilyaev E.G. Aktual'nye problemy psikhofiziologicheskogo obespecheniya voenno-professional'noy deyatel'nosti [Actual problems of psychological and physiological military and professional activity]. *Voенno-meditsinskiy zhurnal* [Military and Medical Journal], 1998, vol. 319, no. 3, pp. 4-10. (In Russian).
 8. Selitrenikova T.A. *Upravlenie protsessom adaptivnogo fizicheskogo vospitaniya detey s porazheniyami sensornoy sistemy na osnove kompleksnogo kontrolya. Diss. ... dokt. ped. nauk* [Managing the process of adaptive physical education of children with sensor system injury based on complex control. Dr. ped. sci. diss.]. St. Petersburg, 2013. (In Russian).
 9. *Materialy kruglogo stolu «Medyko-social'ni aspekty rehabilitatsii' ditej-invalidiv u Dnipropetrovskij oblasti»*. Dnipropetrovsk, Unicef Publ., 2003. (In Ukrainian).
 10. Meracle P. Ordo Deus. *Medical Practice*, 2016, no. 1 (55), pp. 12-15.
- Поступила в редакцию 26.02.2017 г.
Received 26 February 2017

UDC 376.23

MOTIVATIONAL ASPECTS OF PROFESSIONAL-APPLIED PHYSICAL TRAINING OF CADETS

Maxim Gennadievich KOZADAЕV

Post-graduate Student, Adapted Physical Education and Health and Safety Department

Tamбов State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: kozadaev1988@yandex.ru

Tatyana Anatolyevna SELITRENIKOVA

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Adapted Physical Education and Health and Safety Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

E-mail: ser.selitrenikoff@yandex.ru

The research urgency is caused by necessity of the profiling of physical training of the cadet to their further admission in higher military educational institutions, which makes mandatory the establishment of a special variety of their physical activity – professionally-applied physical culture. The aim is to study the attitude to physical education and sports, healthy, and cadets with violations of the arch of the foot. The main research method was a survey developed as the questionnaires. It is proved that the cadets that do not have violations of the arch of the foot more often and in greater volume deal with professionally-applied physical training and sports. While these exercises cause them to have less discomfort than their peers with disorders of the arch of the foot. Healthy cadets primarily made choice by themselves in favor of additional physical training, while cadets having pathology of the locomotion apparatus, less likely to attend sports clubs, and they are basically brought there by friends or parents. For cadets with disorders of the arch of the foot it is heavier to have any physical activity in general and practicing drill and professionally-applied physical training.

Key words: physical training; cadets; pathology of the locomotion apparatus

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-78-82

Информация для цитирования:

Козадаев М.Г., Селитренникова Т.А. Мотивационный аспект профессионально-прикладной физической подготовки кадет // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 3 (167). С. 78-82. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-78-82.

Kozadaev M.G., Selitrenikova T.A. Motivatsionnyy aspekt professional'no-prikladnoy fizicheskoy podgotovki kadet [Motivational aspects of professional-applied physical training of cadets]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 3 (167), pp. 78-82. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-78-82. (In Russian).

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ УПРАЖНЕНИЙ С ОТЯГОЩЕНИЕМ НА ТРЕНАЖЕРАХ

© **Анатолий Михайлович ПЯТАХИН**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: pt.tsu@yandex.ru

© **Сергей Александрович КАЛМЫКОВ**

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой физического воспитания
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
E-mail: pt.tsu@yandex.ru

© **Владимир Иванович ПАВЛОВ**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания
Саратовский государственный медицинский университет
им. В.И. Разумовского Минздрава России
410012, Российская Федерация, г. Саратов, ул. Большая Казачья, 112
E-mail: Pavlov-sgmu@rambler.ru

© **Наталья Николаевна ПАВЛОВА**

врач-терапевт
ООО «Центр инновационных технологий оздоровления»
410056, Российская Федерация, г. Саратов, ул. Бахметьевская, 44/64г
E-mail: cth@list.ru

Рассмотрен способ определения характера изменения усилия с ростом внешнего отягощения при выполнении локальных упражнений на тренажерах для разных групп мышц в процессе физического воспитания студентов в рамках учебно-тренировочных занятий. Каждый хочет стать сильнее, но развитие силы – это не самоцель, а стремление к здоровью. Нередко в повседневной трудовой деятельности молодые люди оказываются неспособны преодолевать трудности, связанные с проявлением максимальных силовых напряжений, так как в системе физического воспитания учащейся молодежи практически не применяются упражнения с интенсивными дозированными отягощениями. Известно, что процесс освоения любых двигательных действий идет значительно успешнее, если занимающийся имеет сильные, выносливые мышцы, гибкое тело, высокоразвитые способности управлять собой, своими движениями. Основное средство атлетической гимнастики – силовые упражнения с внешним сопротивлением (отягощением). В первую очередь к ним относятся упражнения со штангой и гантелями. Тренажеры наиболее травмобезопасны, обеспечивают нагрузку на строго определенную группу мышц. Однако свободные отягощения допускают значительно большее разнообразие движений и включение в работу множества мышц. Например, при подъеме штанги задействована сразу большая часть мышц тела, которые обеспечивают не только поднятие груза, но и удержание равновесия. В связи с этим тренажеры действительно эффективны лишь в комбинации со штангой, гантелями и блочными устройствами. Атлетическая гимнастика в той или иной степени может и должна быть дополнением к другим видам занятий физкультурой – легкой атлетике, плаванию, спортивным играм, единоборствам и т. д. Получены экспериментальные данные, позволяющие определить индивидуальные и типологические особенности изменения усилия с ростом внешнего отягощения.

Ключевые слова: усилия; отягощения; упражнения топического характера; тренажеры; академические занятия; эксперимент

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-83-90

Специальная физическая подготовка с использованием упражнений с отягощением направлена на развитие тех функциональных возможностей организма, от развития которых во многом зависит достижение успеха в конкретной спортивной деятельности. В методике современной силовой подготовки главными критериями оценки внешнего воз-

действия являются величина отягощения и количество повторений. В практике спортивной деятельности главным условием эффективности заданного силового действия являются компоненты усилия, а именно его максимальная величина и время его развития. По мнению Н.А. Дьяченко и соавторов, эти компоненты могут значительно изменяться соот-

ветственно требованиям того или иного вида спорта. Силовые виды спорта условно можно разделить на три группы: а) время развития усилий не регламентировано; б) время развития усилия реализуется в достаточно широком диапазоне; в) время развития строго регламентировано требованиями вида спорта [1].

И.Н. Манько считает, что изучение биомеханических особенностей проявления силы в упражнениях силового троеборья поможет существенно совершенствовать тренировочных процесс, позволит объективно, научно обоснованно разрабатывать новые и оценивать существующие средства и методы развития силы в пауэрлифтинге, определить их место в годичном цикле и многолетней подготовке [2].

В этой связи специальная силовая подготовка для различной спортивной деятельности должна носить индивидуальный характер в первую очередь по параметрам усилия. Важную роль в тренировочном процессе играет методика дозирования физических упражнений. Существуют несколько способов дозирования физических упражнений. Основными из них по степени трудности считаются: 1) занятия с весом ниже предельного (от 20 до 60 % от максимально возможного), поднимание его максимальное количество раз; 2) занятия с максимально большим весом, поднимание его один–три раза; 3) занятия с весом ниже предельного (от 20 до 60 % от максимально возможного), поднимание его с возможно большей скоростью [3].

Выполнение упражнений на тренажерах позволяет избирательно воздействовать на развитие силовых физических качеств у студентов вуза, занимающихся в группах спортивного совершенствования (пауэрлифтинг, гиревой спорт, тяжелая атлетика, армрестлинг, легкая атлетика и др.) в рамках академических занятий. Кроме того, с помощью выполнения физических упражнений на тренажерах можно эффективно работать над развитием силовой выносливости, наращиванием мышечной массы у студентов-спортсменов, необходимых для того или иного вида спорта.

Для достижения максимальных спортивных результатов применяются интенсивные запредельные нагрузки. При этом с целью повышения физической работоспособности спортсмены нередко самостоятельно без ме-

дицинского контроля принимают различные фармакологические средства. Такое отношение к своему здоровью нередко приводит к травмам и заболеваниям. Известно, что многие заболевания у спортсменов начинают развиваться в «скрытой форме». Какое-то время болезнь и борьба организма с ней не мешают тренировкам. Ориентируясь на свое самочувствие, спортсмен упускает момент, когда можно было бы остановить развитие заболевания и тем более не дать ему перейти в тяжелую патологию.

Актуальность этой проблемы особенно очевидна в силовых видах спорта (различные виды единоборств, пауэрлифтинг, армрестлинг, бодибилдинг, гиревой спорт и др.). Современная компьютерная методика обследования спортсмена позволяет провести полную диагностику состояния организма на клеточном уровне, выявив не только уже возникшие поражения, но и перенапряжения органов и тканей, которые могут привести к болезни [4].

Кроме того, тренажеры как средство физической подготовки широко применяются в практике формирования здорового образа жизни у специалистов различных профессий: учителей, врачей, юристов, а также используются в процессе боевой подготовки личного состава различных силовых структур и вооруженных сил [3; 5–7].

Использование потенциальных возможностей в применении тренажеров, обеспечивающих искусственные контролируемые условия выполнения осваиваемых упражнений, дает возможность добиваться обучения без ошибок и переучивания. Подлинная ценность изокинетических тренажеров заключается в том, что они способны выравнивать различные уровни сопротивления, испытываемые атлетом в диапазоне выполняемого движения. Несомненно, благотворно влияние тренажеров на «фактор обучения организма», то есть на его способность под воздействием изокинетических тренировок мобилизовать все больше и больше количество моторных единиц одновременно [8, с. 68].

Общеизвестны ситуации, при которых у спортсменов возможно снижение функциональных возможностей организма – несбалансированное питание и снижение калорийности суточного пищевого статуса, дефицит витаминов в организме, влияние эко-

лого-негативных факторов, смена климатических поясов и др. Кроме того, в силовых видах спорта эти факторы на фоне нарастающей усталости в сочетании с перенапряжением приводят к тяжелым травмам, а нередко и к потере здоровья.

Практика показывает, что в системе физического воспитания вуза недостаточно уделяется внимания диагностике функционального состояния организма студентов, активно занимающихся силовыми упражнениями. Необходимо отметить, что достижения положительного эффекта в тренировке и релаксации возможны при полной информированности лиц, для которых осуществляется медико-биологическое обеспечение оздоровительной деятельности. Только тогда достигается надежный эффект тренировочного процесса и решаются лечебные, профилактические и оздоравливающие задачи.

Цель исследования – поиск модели тренировочного процесса с диагностикой функциональных возможностей организма для лиц, занимающихся силовыми упражнениями на тренажерах. *Рабочая гипотеза* исследования состоит в предположении, что будет разработана модель тренировочного процесса с применением технологий объективной диагностики функционального состояния и релаксации перенапряженных, поврежденных органов и систем организма. *Научная новизна и практическая значимость* работы заключается в медико-биологическом обеспечении и диагностике функциональных возможностей организма занимающихся силовыми упражнениями на тренажерах.

Исследование проводилось с использованием аппаратно-программного комплекса пульсогемоиндикации «АСГАРД». Комплекс выполнен согласно патенту № 2248748, ТУ 9442-002-18871103-2004, регистрационному удостоверению № ФС002a2004/0662-04, сертификату соответствия № РОСС RU.ИМО2.В13368. Специальной подготовки для проведения обследования методом пульсогемоиндикации не требуется. Он позволяет проводить обследование в любом возрасте. В педагогическом эксперименте участвовали студенты-спортсмены, занимающиеся силовыми видами спорта. По факту обращения спортсмена к специалисту в течение 45 минут обследования организма производилось более 200 тестов, что позволяло выявить

объективную картину состояния органов и определить причинно-следственную связь, формирующую развитие каких-либо отклонений или заболеваний. Дифференциальная диагностика выявленных этиологических факторов (обменные нарушения, стресс-факторы, профессиональные вредности, аутоиммунные реакции, патогенные микроорганизмы и др.) позволяла определить пути релаксации организма.

Методика. Педагогическое исследование продолжительностью более пяти лет проводилось специалистами кафедры физического воспитания Педагогического института Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, областного врачебно-физкультурного диспансера г. Тамбов, кафедры физического воспитания СГМУ и ООО «Центр инновационных технологий оздоровления» г. Саратов. В педагогическом эксперименте участвовало 225 студентов-спортсменов Педагогического института Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина г. Тамбов и СГМУ г. Саратов, занимающихся футболом, различными видами единоборств, пауэрлифтингом, армрестлингом и гиревым спортом. На первоначальном этапе процесса наблюдения были выявлены следующие жалобы: болезненность мышц – 62 человека, подергивание мышц и судороги – 48 человек, кровоточивость десен – 35 человек, подавленное состояние и нежелание тренироваться – 18 человек, раздражительность – 26 человек, отсутствие положительной динамики в росте спортивных результатов – 36 человек.

В нашей работе была сделана попытка определить характер изменения усилия при выполнении упражнений с отягощением в диапазоне возможных нагрузок на тренажерах. В качестве упражнений, используемых в эксперименте, были выбраны: а) сгибание и разгибание ног на тренажере «нижний блок»; б) разгибание спины и сгибание рук на тренажере «верхняя тяга». Внешнее отягощение изменялось от минимальной до максимальной нагрузки, доступной испытуемому. Величина усилия и время его развития регистрировались с помощью секундомера с наименьшим расчетом величины усилия через перемещаемую массу отягощения. При многократном повторении предложенных упражнений в зоне возможной нагрузки в ис-

следовании было определено индивидуальное требуемое количество повторений в одной серии. Это количество повторений ограничивалось моментом снижения величины максимального усилия в серии. Проведенный эксперимент позволил выявить индивидуальные граничные значения нагрузки при выполнении упражнений с отягощением у группы испытуемых и определить допустимое количество повторений в одной серии. Эффективность предложенной методики была апробирована в сравнительном эксперименте. Две группы испытуемых, по восемнадцать человек в каждой, выполняли локальные упражнения с отягощением два раза в неделю в течение четырех месяцев. В экспериментальной группе величина отягощения и количество повторений определялись персонально по предложенной методике. Контрольная группа выполняла те же упражнения и в том же объеме без учета индивидуальных граничных значений отягощения и допустимого количества повторений. Проведенное по итогам эксперимента тестирование показало, что в экспериментальной группе достоверно увеличились величины граничных значений отягощений на две условные единицы внешней нагрузки и количество допустимых повторений в предложенных упражнениях с 10 до 14. Предложенная методика оценки характера изменения усилия при выполнении упражнений с персональным отягощением на тренажерах может быть использована для повышения эффективности скоростно-силовой тренировки. Персональное отягощение (перемещаемая масса) складывалась из веса спортсмена или перемещаемого звена, подвижной части тренажера (постоянный компонент внешней нагрузки) и веса нагрузочных дисков, предусмотренных конструкцией тренажера (переменный компонент внешней нагрузки). Было определено, что в зоне малых внешних отягощений с ростом величины переменного компонента величина максимального усилия возрастала пропорционально увеличению перемещаемой массы. Дальнейшее увеличение внешнего отягощения и увеличение импульса силы происходит за счет увеличения времени приложения силы. В свою очередь результаты педагогического эксперимента показали то,

что нагрузка, при которой максимальное усилие начинает уменьшаться, а время его развития увеличивается, является граничной для развития скоростно-силовых качеств. Граничная нагрузка является различной для разных групп мышц и разных лиц занимающихся. Учебно-тренировочная работа в вузе имеет ряд специфических особенностей, что в полной мере отражается на распределении объема нагрузки на первый и последующие годы занятий силовой подготовкой в тренажерном зале. Годовой учебный процесс физического воспитания в вузе делится на два цикла: осенне-зимний из четырех месяцев и зимне-весенний из четырех месяцев. В летнее время (практика, каникулы) не все студенты могут интенсивно заниматься и регулярно посещать тренировки. Поэтому на это время планируется переходный период, поддерживающий необходимый уровень физической и технической подготовленности спортсмена, его целью является предотвращение полной растренированности. Первый цикл тренировок общеподготовительного периода (ОПП) начинается в сентябре, второй – в феврале, эти месяцы отводятся на период общей психофизической подготовки, объем и интенсивность тренировок повышают ступенчато с 30–40 до 70–80 % относительно максимально возможной. Специально подготовительный период (СПП) приходится на октябрь–ноябрь и март–апрель, объем рекомендуемых нагрузок доходит до 100 %, интенсивность меняется, волнообразно достигая к концу цикла 90 %. Декабрь и май для студентов, занимающихся в группах спортивного совершенствования, – это соревновательный период (СП), когда спортсмены активно участвуют в различных соревнованиях, объем нагрузок снижается до 40–50 %, а интенсивность поднимается до 100 %. С целью оптимизации учебно-тренировочного процесса нами была разработана схема распределения объема и интенсивности нагрузки по упражнениям.

По табл. 1 определяется процентное содержание различных упражнений в годовом объеме учебно-тренировочного процесса. По табл. 2 определяется количество подходов упражнений, выполняемых на тренировке.

Таблица 1

Распределение объема нагрузки по упражнениям, %

Упражнения	Общеподготовительный период	Специально подготовительный период	Соревновательный период
Соревновательные	20	40	50
Специально подготовительные	30	40	40
Вспомогательные	30	15	10
Дополнительные	20	5	–

Таблица 2

Распределение интенсивности нагрузки по подходам, количество подходов

Упражнения	Общеподготовительный период	Специально подготовительный период	Соревновательный период
Соревновательные	4–6	8–12	6–8
Специально подготовительные	6–8	8–12	5–7
Вспомогательные	6–8	3–5	2–3
Дополнительные	4–6	2–3	–

Мы рекомендуем практиковать трехразовые занятия в неделю, через день отдыха. Тренировка в тренажерном зале начинается с вводной части (общеразвивающие упражнения), после идет специальная разминка и выполнение упражнений с отягощением, затем следует заключительная часть с обязательными упражнениями на растяжку.

Результаты. На основе многократного повторения упражнений с отягощением в зоне граничной нагрузки было определено персональное количество повторений в одной серии. Такое количество повторений ограничивалось моментом снижения величины максимального усилия в серии. Проведенный эксперимент позволил выявить индивидуальные граничные значения нагрузки при выполнении упражнений топического характера у группы испытуемых и определить допустимое количество повторений в одной серии. Эффективность предложенной методики была апробирована в сравнительном эксперименте. Две группы испытуемых выполняли упражнения топического характера два раза в неделю в течение четырех месяцев. В экспериментальной группе величина отягощения и количество повторений определялись по предложенной методике. Контрольная группа выполняла те же упражнения и в том же объеме без учета индивидуальных граничных значений отягощения и допустимого количества повторений. Проведенное по итогам педагогического экспери-

мента тестирование показало, что в экспериментальной группе достоверно увеличились величины граничных значений отягощений с 8 до 10 условных единиц внешней нагрузки и количество допустимых повторений в предложенных упражнениях с 12 до 16. В контрольной группе изменение этих показателей недостоверно. Кроме того, в экспериментальной группе выявлено значительное улучшение результатов в беге на 100 м, прыжках в длину с места, в подтягивании на перекладине и жиме штанги лежа. В контрольной группе эти показатели изменились незначительно. После совместных консультаций ведущих специалистов кафедры физического воспитания Педагогического института Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, областного врачебно-физкультурного диспансера г. Тамбов, кафедры физического воспитания СГМУ и ООО «Центр инновационных технологий» г. Саратов была разработана модель персональной тренировки по силовой подготовке и технология функциональной диагностики организма занимающихся. Оценка эффективности исследовательской работы производилась на основе снижения или отсутствия жалоб со стороны лиц, занимающихся силовыми упражнениями, и показателей роста спортивных результатов. Внедрение авторской модели силовой подготовки и технологии диагностики органов и систем организма позволило значительно улучшить функцио-

нальное состояние организма у членов сборных команд по силовым видам спорта Педагогического института Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина и СГМУ им. В.И. Разумовского. Так, спортсменами медицинского университета были показаны следующие результаты. В 2012 г. в Ростове-на-Дону на чемпионате Европы по пауэрлифтингу по версии WPC/AWPC студентка стоматологического факультета СГМУ И. Агеева стала чемпионкой Европы в весовой категории до 60 кг, набрав в сумме 197,5 кг. Студент педиатрического факультета В. Шматов стал чемпионом Европы среди юниоров в весовой категории до 75 кг, выполнил квалификационные требования мастера спорта по пауэрлифтингу, набрав в сумме 550 кг. В отдельном упражнении, жим штанги лежа – 150 кг, установил рекорд России, Европы и мира. По итогам выступлений по силовому троеборью в зачет спартакиады вузов Саратовской области 2012 г. чемпионами стали: студенты лечебного факультета мастер спорта Л. Гришечкина и М. Рамазанов, студентка стоматологического факультета кандидат в мастера спорта И. Агеева. По итогам состязаний фестиваля спорта «Физическая культура и спорт – вторая профессия врача» среди медицинских и фармацевтических вузов России по Приволжскому федеральному округу 2013, 2014 гг. сборная команда СГМУ по гиревому спорту заняла 3 место. В личном первенстве 1 место занял студент лечебного факультета Д. Шумаев, студенты педиатрического факультета А. Микшиш и С. Резаев заняли 3 место. В соревнованиях по гиревому спорту на форуме «Национального единства молодежи Поволжья», посвященных Дню защитника Отечества, сборная команда СГМУ заняла 2 место. В личном первенстве чемпионом стал студент стоматологического факультета А. Есипов, студенты лечебного и педиатрического факультета Н. Парканов и М. Рамазанов заняли 3 место. На спартакиаде вузов Саратовской области 2012 и 2013 гг. в соревнованиях по армспорту сборная команда СГМУ заняла 2 место, в 2014 г. – 3 место. В личном первенстве чемпионами и призерами стали студенты медицинского университета: Т. Афонина, М. Сукачева, Л. Гришечкина, Л. Автандилян, Е. Павлова, В. Коломыйченко, Д. Шишманян, Е. Миронова, Ю. Богомолова,

И. Горбунова, И. Лисавкина, Е. Багарян, Р. Уртеннов, Е. Павлов, М. Рамазанов, К. Хазарян, А. Осипов, А. Ахмедов, А. Шинкоренко.

Выводы.

1. Предложенная методика оценки характера изменения усилия при выполнении упражнений топического характера на тренажерах может быть использована для повышения эффективности скоростно-силовой тренировки студентов вуза в группах спортивного совершенствования.

2. Полученные результаты позволяют определить индивидуальные величины граничных нагрузок и допустимое количество повторений в серии для спортсменов разного уровня подготовленности и в силовых видах спорта.

3. Экспериментальная модель тренировки и диагностика функционального состояния организма занимающихся физическими упражнениями силовой направленности позволяет значительно расширить границы функциональных возможностей спортсменов и успешно участвовать в соревнованиях.

Список литературы

1. Дьяченко Н.А., Жищенко А.Н., Аксенов В.П. Методика оценки внешней нагрузки при скоростно-силовой подготовке на тренажерах // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2008. № 1 (35). С. 38-41.
2. Манько И.Н. Биомеханические особенности проявления силы в пауэрлифтинге у квалифицированных спортсменов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2008. № 9 (43). С. 42-46.
3. Онищенко А.Н. Физиологическое обоснование технологии оптимизации функционального состояния организма слушателей военно-медицинских вузов средствами физической подготовки: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. Саратов, 2005. 38 с.
4. Павлов В.И. Организация и проведение учебно-тренировочных занятий в условиях тренажерного зала. Саратов: Изд-во СГМУ, 1998. 80 с.
5. Павлов В.И. К вопросу расширения функциональных возможностей организма у лиц, занимающихся силовыми упражнениями // European Science and Technology: 9 Междунар. науч.-практ. конф. Munich, Vela Verlag Waldkraiburg, 2014. С. 566-568
6. Панина О.В., Павлов В.И. Анализ проблемы формирования здорового образа жизни //

Теория и практика физической культуры. 2012. № 9. С. 21-24.

7. Варенов В.А., Рудской С.С., Машиков А.А., Палов В.И. Физическая подготовка военнослужащих России, США, Франции, Германии // Доклады академии военных наук. Саратов, 2006. № 1 (19). С. 94-96.
 8. Хэтфилд Ф.К. Всестороннее руководство по развитию силы. Красноярск: Изд-во «Восток», 1992.
- References**
1. Dyachenko N.A., Zhishchenko A.N., Aksenov V.P. Metodika otsenki vneshney nagruzki pri skorostno-silovoy podgotovke na trenazherakh [Specification of training loads modes for weight lifters with application of local exercises on weight machines]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta – Scholarly Notes of the University Named After P.F. Lesgaft*, 2008, no. 1 (35), pp. 38-41. (In Russian).
 2. Manko I.N. Biomekhanicheskie osobennosti proyavleniya sily v pauerliftinge u kvalifitsirovannykh sportsmenov [Biomechanical features of display of force in powerlifting at the qualified sportsmen]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta – Scholarly Notes of the University Named After P.F. Lesgaft*, 2008, no. 9 (43), pp. 42-46. (In Russian).
 3. Onishchenko A.N. *Fiziologicheskoe obosnovanie tekhnologii optimizatsii funktsional'nogo sostoyaniya organizma slushateley voenno-meditsinskikh vuzov sredstvami fizicheskoy podgotovki*. Avtoref. diss. ... dokt. med. nauk [Physiological Foundation of Technology of Optimization of Functional State of Organism of Students of Military-Medical Institutes by Means of Physical Preparation. Dr. med. sci. diss. abstr.]. Saratov, 2005, 38 p. (In Russian).
 4. Pavlov V.I. *Organizatsiya i provedenie uchebno-trenirovochnykh zamyatiy v usloviyakh trenazhernogo zala* [Organization and Carrying Out Educational-Training Lessons in the Conditions of Weight-Room]. Saratov, Saratov State Medical University Publ., 1998, 80 p. (In Russian).
 5. Pavlov V.I. K voprosu rasshireniya funktsional'nykh vozmozhnostey organizma u lits, zani-mayushchikhsya silovymi uprazhneniyami [To the question of functional possibilities abilities of the organism among people, who practice muscle-building exercises]. *9 Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «European Science and Technology»* [9th International Scientific-Practical Conference "European Science and Technology"]. Murich, Vela Verlag Waldkraiburg, 2014, pp. 566-568. (In Russian).
 6. Panina O.V., Pavlov V.I. Analiz problemy formirovaniya zdorovogo obraza zhizni [Analysis of the Problems of Formation of Healthy Way of Life]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Education*, 2012, no. 9, pp. 21-24. (In Russian).
 7. Varenov V.A., Rudskoy S.S., Mashkov A.A., Palov V.I. Fizicheskaya podgotovka voennos-luzhashchikh Rossii, SShA, Frantsii, Germanii [Physical Preparation of Military Men of Russia, USA, France, Germany]. *Doklady akademii voennykh nauk* [Reports of the Academy of Military Science], 2006, no. 1 (19), pp. 94-96. (In Russian).
 8. Hetfild F.K. *Vsestoronnee rukovodstvo po razvitiyu sily* [Comprehensive Manual on Strength Development]. Krasnoyarsk, "Vostok" Publ., 1992. (In Russian).

Поступила в редакцию 04.02.2017 г.
Received 4 February 2017

UDC 378

THE PECULIARITIES OF RESISTANCE EXERCISES AT TRAINING DEVICES

Anatoliy Mikhaylovich PYATAKHIN

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Physical Education Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: pt.tsu@yandex.ru

Sergey Aleksandrovich KALMYKOV

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Physical Education Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

E-mail: pt.tsu@yandex.ru

Vladimir Ivanovich PAVLOV

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Physical Education Department

Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky

112 Bolshaya Kazachya St., Saratov, Russian Federation, 410012

E-mail: Pavlov-sgmu@rambler.ru

Natalya Nikolaevna PAVLOVA

General Physician

LLC "Centre of Innovative Technologies of Recovery"

44/64g Bekhmetevskaya St., Saratov, Russian Federation, 410056

E-mail: cth@list.ru

The way of the nature of force variation definition with the growth of external weight at performing local exercises at training devices for different groups of muscles in the process of physical education of students within the framework of educational-training lessons is considered. Every person wants to become stronger but the development of force is not a goal in itself. It is a tendency to health. In everyday life activity young people are not able to overcome difficulties, connected with display of maximum force stress, as in the system of physical education of students' youth the exercises with intensive dosed weight are not used. It is known that the process of performing physical actions goes more successfully if the student has strong, enduring muscles, flexible body, highly-developed abilities to control themselves, their movements. The basic tools of athletic gymnastics are muscle-building exercises with external resistance (weight). They are exercises with barbell and dumbbells. Training devices are the most secure and they provide load on special groups of muscles. However, free weight gives more abilities for movements and let include almost all muscles in work. For example, lifting barbell we involve the most part of all muscles of the body, which provide not only lifting of weight but also keeping balance. That is why training devices are really affective only in combination with barbell, dumbbells and block devices. Athletic gymnastics may and must be addition to other types of physical activity – track-and-field athletics, swimming, sport games, wrestling and etc. The experimental data, which let identify individual and typological peculiarities of force with the increase of external weight are taken.

Key words: force; weight; topic nature exercises; training devices; academic lessons; experiment

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-83-90

Информация для цитирования:

Пятахин А.М., Калмыков С.А., Павлов В.И., Павлова Н.Н. Особенности применения упражнений с отягощением на тренажерах // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 3 (167). С. 83-90. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-83-90.

Pyatakhin A.M., Kalmykov S.A., Pavlov V.I., Pavlova N.N. Osobennosti primeneniya uprazhneniy s otyagoshcheniem na trenazherakh [The peculiarities of resistance exercises at training devices]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 3 (167), pp. 83-90. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-83-90. (In Russian).

УДК 37.032.5

СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА КАРЬЕРНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

© **Виктория Константиновна БОТКОВА**

аспирант, кафедра социально-культурной деятельности

Московский городской педагогический университет

129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4

E-mail: viktorina.k.b@yandex.ru

© **Елена Ивановна ГРИГОРЬЕВА**

доктор культурологии, профессор, профессор кафедры искусств и художественного творчества

Российский государственный социальный университет

129226, Российская Федерация, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, 4, стр. 1

E-mail: grigorev_tmb@list.ru

Рассмотрен вопрос о карьерном самоопределении студенческой молодежи. Сущность исследуемой дефиниции рассмотрена с уточнения таких базовых понятий, как карьера, карьерная стратегия, карьерные траектории, карьерное самоопределение. Определена специфика понятий «карьера», «карьерные стратегии молодежи», «карьерное самоопределение» с точки зрения социологии, психологии, педагогики и социально-культурной деятельности. Охарактеризован процесс карьерного самоопределения студенческой молодежи как способность личности к психорефлексивной деятельности, ориентированной на поиск карьерных траекторий, осознанный выбор образа профессиональной деятельности, этапов карьерного пути и технологий достижения поставленных карьерных целей. Рассмотрены структурные компоненты карьерного самоопределения, такие как: карьерные ориентации, карьерное прогнозирование, карьерная компетентность, карьерная самооценка, познавательная деятельность. Выявлены этапы карьерного самоопределения студенческой молодежи, включающие развитие профессиональных и личностных навыков индивида. Изложены современные концепции моделирования процесса карьерного самоопределения, который включает личную креативность, со-креативность, креативность в рамках группы или организации. Студенческое самоуправление рассмотрено как эффективная среда для карьерного самоопределения молодежи, активизирующая личностный потенциал в процессе обучения путем интеграции в процесс управления и самоуправления вузом. Определены ключевые векторы развития студенческого самоуправления в контексте формирования карьерных стратегий.

Ключевые слова: карьера; карьерные стратегии; карьерное самоопределение; студенческое самоуправление; студенческая молодежь

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-91-96

В современной науке вопросам изучения особенностей карьерного самоопределения молодежи посвящено много исследований, в которых успешная карьера выступает в качестве базовой потребности современного человека, а способность ее формировать – жизненно необходимым навыком.

Процесс карьерного самоопределения активно осуществляется уже на этапе обучения в вузе. Студенческая молодежь, являясь мобильной социальной группой, ориентирована на подготовку к выполнению профессиональных задач по получаемой специальности для достижения определенного социального статуса.

Согласно концепции жизненных «траекторий», молодые люди в процессе достижения данного статуса осуществляют такие базовые переходы, как профессионализация,

материальная независимость, создание собственной семьи, выход из ценностно-смысловых координат молодежной субкультуры к массовому потреблению [1].

В результате совершения этих переходов молодежь начинает задумываться о роли человека в собственной судьбе (на одном полюсе – жизнь, подчиненная обстоятельствам, шаблонное выполнение социальных ролей, на другом полюсе – жизнетворчество, когда жизнедеятельность, воплощенная в конкретных формах социального поведения и деятельности, направляется субъектом в соответствии с его ценностно-мотивационными установками) [2, с. 129-136].

Педагогическая школа акцентирует внимание на том, что формируемая в вузе профессиональная база должна включать формирование способности «четко осознавать

собственный карьерный потенциал и в соответствии с ним эффективно выстраивать карьерный путь, преодолевая все возможные препятствия и затруднения» [3].

Понятия «карьера» и «карьерное самоопределение» рассматриваются различными науками: *психологией и акмеологией* (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Демин, Е.А. Могилевкин, Е.А. Климов, А.Л. Купрейченко, Д.А. Леонтьев, А.К. Маркова, О.В. Москаленко, Н.С. Пряжников и др.); *социологией* (З.А. Авдошина, Е.Б. Биликтуева, Е.Б. Задорожникова, А.С. Мельник, Э.В. Каграмян, А.И. Кравченко, Е.В. Ковалевская, Е.В. Охотский, Г.А. Чередниченко и др.), *политологией* (А.В. Гришин, Г.И. Демин и др.), *социально-культурной деятельностью* (Ю.А. Акунина, О.В. Ванина, Е.И. Григорьева, Н.Н. Ярошенко и др.) [4].

Согласно концепции А.К. Марковой, карьера трактуется как: а) профессиональное продвижение, процесс профессионализации (от выбора профессии к овладению профессией, упрочение профессиональных позиций, овладение мастерством, творчеством и др.); б) как продвижение по должностной лестнице (достижение определенного социального статуса в профессиональной деятельности, занятие определенной должности) [5, с. 123].

Профессор В.Л. Романов определяет, что сущность карьерной стратегии заключается в организации карьеры таким образом, чтобы сам способ продвижения обеспечивал оптимальное использование движущих механизмов и ослаблял действие любых факторов сдерживания и сопротивления [6].

Согласно исследованию Е.В. Ковалевской, на сегодняшний день можно выделить три основных подхода к интерпретации карьерных стратегий: а) процессуальный (карьерное продвижение рассматривается как четко организованный последовательный процесс смены должностей, длительности пребывания в той или иной должности и др. (А.П. Егоршин)); б) содержательный (карьерные стратегии определяются на основе содержательной стороны карьерного продвижения (И.В. Куколев, Т.И. Рыскова, Н.С. Слепцов)); в) личностный подход (стратегии карьеры выделяются на основе направленности личности (А.Я. Кибанов, А.С. Мельничук, Е.Г. Щелокова)).

Современный подход к моделированию процесса карьерного самоопределения отражен в работе Л.В. Назаровой, включающей в него такие составляющие, как:

1) личную креативность, в рамках которой человек действует самостоятельно и самопланирует карьеру;

2) со-креативность, когда человек интенсивно взаимодействует со специалистом-технологом карьерного продвижения в избранном профессиональном пространстве;

3) креативность в рамках группы или организации – социальная и профессиональная адаптивность, результативная координированность различных ролей и функций [7, с. 71-75].

Специфика процесса карьерного самоопределения студенческой молодежи заключается в способности индивида к психорефлексивной деятельности, ориентированной на поиск карьерных траекторий, в которую включены такие базовые личностные категории, как жизненные ценности, мотивы, стратегии и т. д.

При этом современными учеными в структуре карьерного самоопределения выделяются следующие компоненты:

- мотивационный (карьерные ориентации);
- стратегический (карьерное прогнозирование);
- когнитивный (карьерная компетентность);
- эмоциональный (карьерная самооценка);
- деятельностный (познавательная деятельность) [8].

Б.З. Докторов выделяет следующие группы студенческой молодежи относительно типа карьерных стратегий: 1) «социальные новаторы» – наиболее адаптированные к процессам социальной модернизации, готовые к радикальным переменам; 2) «коллективисты» – соблюдающие общие и трудовые нормы, традиции, характеризующиеся чувством сопричастности к общим социальным требованиям, открытостью реформам, но не радикальным преобразованиям; 3) «молодые обыватели» – выстраивают карьерную траекторию таким образом, чтобы улучшить свое материальное положение, консьюмеристы; 4) «решительные гедонисты» – высокообразованные молодые люди, сфокусированные

на получении острых ощущениях; 5) «сфокусированные на себя» – сконцентрированные на себе, заикленные на собственных проблемах; 6) «ориентированные на социальную безопасность» – консерваторы, оторванные от общественных изменений [9].

Согласно концепции Е.Л. Омельченко, студенческой молодежи присущи четыре типа поведения в процессе карьерного самоопределения.

1. «Карнегианцы» – студенты с преобладающим рациональным типом мышления, ведущие «западный» стиль жизни, имеющие свое видение карьерного успеха, ясное представление о своих личностных ресурсах, а также ограничениях и барьерах, которые им предстоит преодолеть.

2. «Отцы семейства» – это группы молодых специалистов, стиль жизни которых базируется на приоритете семейных ценностей, стремлении к стабильности и постепенной реализации жизненных планов.

3. «Геймеры» (от англ. game – игра) – молодые люди, демонстрирующие такие ценности, как антикарьеризм и отстраненность от формальных представлений об успехе.

4. «Домашние хозяйки» – те, кто на данный момент отказывается от какого бы то ни было сопротивления сложившейся ситуации, вполне принимает свой, достаточно низкий формальный статус. Их отличает пассивное использование имеющихся жизненных шансов. Семейные ассоциации подчеркивают приоритет семейных ценностей и замкнутость на домашний круг» [10, с. 36-47].

Карьерное самоопределение, согласно авторскому подходу А.А. Жданович, – это составляющая субъектной профессиональной я-концепции, отражающей приоритетное направление его профессионального продвижения и имеющее для него устойчивый жизненный смысл [11].

По мнению К.А. Абульхановой-Славской, личностное самоопределение заключается в поиске оптимальных жизненных позиций, открывающих для субъекта жизненные перспективы и направляющих на них его активность [11].

В концепции Л.И. Божович отмечается, что самоопределение – это идентификация себя в качестве члена общества, где субъект

обретает новую общественно значимую позицию [11].

Грамотно выстроенная работа по формированию карьерных стратегий студенческой молодежи в вузе, на наш взгляд, позволит сделать процесс карьерного самоопределения наиболее продуктивным, иницируя мотивационную установку на работу по специальности, актуализируя личностные смыслы построения карьерных траекторий, позволяя оценить личностные представления субъекта о способах достижения карьерного успеха.

На наш взгляд, студенческое самоуправление является эффективной средой для карьерного самоопределения молодежи, активизирующей личностный потенциал студенческой молодежи в процессе обучения через интеграцию в процесс управления и самоуправления вузом.

Студенческое самоуправление – это реальная сила, способная решать многие задачи, оперативно реагировать на вызовы времени, объединяя десятки и тысячи талантливых и активных молодых людей, чувствующих себя полноправными членами вуза и способными влиять на его работу во всех сферах. Студенческое самоуправление рассматривается нами, как:

- особая форма инициативной, самостоятельной, ответственной общественной деятельности студентов, направленная на решение важных жизненных вопросов жизнедеятельности и развитие их социальной активности;

- специфический демократический институт, ориентированный на совместную с администрацией и общественными организациями задачу оптимизации деятельности образовательного учреждения [1, с. 123].

Студенческое самоуправление дифференцируется по: *субъектам* (студенты; студенты и преподаватели; студенты и администрация образовательного учреждения); *уровням* (одноуровневые – существует на уровне академической группы или факультета; многоуровневые – представляют собой иерархичную структуру); *степени включенности студентов в управленческие процессы* (самоуправление – внутреннее, своими собственными силами управление делами в организации, коллективе; соуправление – процесс совместного формирования организационно-управленческих отношений в учебном

заведении, обеспечивающих эффективную реализацию образовательной деятельности, путем соединения субъекта и объекта управления [12].

Результатом самоуправления может стать создание условий для самореализации личности. Именно в условиях студенческого самоуправления можно сформировать всесторонне развитую личность с активной жизненной позицией. Участие в волонтерских, спортивно-оздоровительных, информационных, научных, культуротворческих проектах вуза позволяет студентам приобрести практические навыки в различных сферах деятельности.

Однако активное включение в организацию мероприятий вуза не гарантирует, что у молодого человека сформировано целостное представление о будущей профессии, он четко умеет формулировать жизненные цели, моделировать жизненные стратегии.

Поэтому необходимо дифференцировать деятельность совета, учитывая профессиональную направленность студентов, и внедрить программы по формированию карьерных стратегий, которые базируются на эффективных технологиях социально-культурной деятельности.

Таким образом, процесс карьерного самоопределения студенческой молодежи, являющихся выпускниками вузов, рассматривается нами как развитие профессиональных и личностных навыков индивида с целью построения успешной карьеры на основе определения векторов будущего развития, этапов достижения намеченных целей и продвижения по службе, которые непосредственно связываются с целями, стратегией, планом развития и требованиями организации.

Список литературы

1. Громова Н.М. Концептуальные идеи воспитания и подготовки конкурентоспособных специалистов // Успехи современного естествознания. М., 2011. № 2. С. 64-68.
2. Акунина Ю.А., Ванина О.В. Технология личного брендинга в процессе подготовки современных специалистов социально-культурной сферы // Приоритеты социально-культурного образования в условиях модернизации российского общества: сб. науч. статей по материалам науч.-практ. конф., посвященной 60-летию фак. соц.-культур. деятельности / науч. ред. Н.Н. Ярошенко, Г.Н. Новикова, Е.В. Чижикова. М.: МГУКИ, 2009. С. 129-136.
3. Могилевкин Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. СПб.: Речь, 2007. 336 с.
4. Григорьева Е.И. Особенности творческой самореализации студенческой молодежи в условиях досуга // Культура и образование. 2013. № 2-4 (11). С. 111-114.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 2010.
6. Романов В.Л. Прохождение организации: карьерная стратегия и служебная тактика. М., 1997. 123 с.
7. Назарова Л.В. Карьерные стратегии российского студенчества в условиях рискогенности // Историческая и социально-образовательная мысль. 2011. № 3. С. 83-86.
8. Ладанов И.Д. Психология управления рыночными структурами: преобразующее лидерство. М.: УЦ Перспектива, 2011. 288 с.
9. Докторов Б.З. Россия в европейском социокультурном пространстве // Социологический журнал. 1994. № 3. С. 4-18.
10. Омельченко Е.Л. Стилиевые стратегии занятости и их особенности // Социологические исследования. 2002. № 11. С. 36-47.
11. Ковалевская Е.В. Карьерное самоопределение на начальном этапе: структурно-содержательная характеристика и формирование: монография. М.: Мир науки, 2015. 126 с.
12. Круглов Д.С. Карьера стратегического руководителя. Саратов, 2014. 125 с.

References

1. Gromova N.M. Kontseptual'nye idei vospitaniya i podgotovki konkurentosposobnykh spetsialistov [Conceptual ideas of education and training of competitive specialists]. *Uspekhi sovremen-nogo estestvoznaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2011, no. 2, pp. 64-68. (In Russian).
2. Akunina Yu.A., Vanina O.V. Tekhnologiya lichnostnogo brendinga v protsesse podgotovki sovremennykh spetsialistov sotsial'no-kul'turnoy sfery [Technology of personal branding in the process of modern specialists' preparation of social-cultural sphere]. *Sbornik nauchnykh statey po materialam nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 60-letiyu fakul'teta sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti «Prioritety sotsial'no-kul'turnogo obrazovaniya v usloviyakh modernizatsii rossiyskogo obshchestva»* [Collection of Scientific Articles on Materials of Scientific-practical Conference, Devoted to 60th Anniversary of Faculty of Social-cultural Activity "Priority of Social-cultural Education in the Conditions of Modernization of Russian Soci-

- ety”]. N.N. Yaroshenko, G.N. Novikova, E.V. Chizhikova (academ. eds.). Moscow, Moscow State University of Culture and Art Publ., 2009, pp. 129-136. (In Russian).
3. Mogilevkin E.A. *Kar'ernyy rost: diagnostika, tekhnologii, trening* [Career Development: Diagnostics, Technologies, Training]. St. Petersburg, Rech Publ., 2007, 336 p. (In Russian).
 4. Grigoreva E.I. Osobennosti tvorcheskoy samorealizatsii studentcheskoy molodezhi v usloviyakh dosuga [Peculiarities of creative self-realization of students' youth in the conditions of leisure activities]. *Kul'tura i obrazovanie* [Culture and Education], 2013, no. 2-4 (11), pp. 111-114. (In Russian).
 5. Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of Professionalism]. Moscow, 2010. (In Russian).
 6. Romanov V.L. *Prokhozhdenie organizatsii: kar'ernaya strategiya i sluzhebnyaya taktika*. [Passing of the Organization: Career Strategy and Office Tactics]. Moscow, 1997, 123 p. (In Russian).
 7. Nazarova L.V. Kar'ernye strategii rossiyskogo studentchestva v usloviyakh riskogennosti [Career strategies of Russian students in the context of risk-taking situations]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl' – Historical and Social-Educational Ideas*, 2011, no. 3, pp. 83-86. (In Russian).
 8. Ladanov I.D. *Psikhologiya upravleniya rynochnymi strukturami: preobrazuyushchee liderstvo* [Psychology of Market Structures Management: Modifying Leadership]. Moscow, Learning Centre “Perspektiva”, 2011, 288 p. (In Russian).
 9. Doktorov B.Z. Rossiya v evropeyskom sotsio-kul'turnom pro-stranstve [Russia in European social-cultural space]. *Sotsiologicheskii zhurnal* [Sociological Journal]. 1994, no. 3, pp. 4-18. (In Russian).
 10. Omelchenko E.L. Stilevye strategii zanyatosti i ikh osobennosti [Stylistic Strategies of Occupation and Their Peculiarities]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Researches], 2002, no. 11, pp. 36-47. (In Russian).
 11. Kovalevskaya E.V. *Kar'ernoie samoopredelenie na nachal'nom etape: strukturno-soderzhatel'naya kharakteristika i formirovanie* [Career Self-determination at Primary Stage: Structural-Content Characteristics and Formation]. Moscow, Mir nauki Publ., 2015, 126 p. (In Russian).
 12. Kruglov D.S. *Kar'era strategicheskogo rukovoditelya* [Career of Strategy Chief]. Saratov, 2014, 125 p. (In Russian).

Поступила в редакцию 20.02.2017 г.
Received 20 February 2017

UDC 37.032.5

THE ESSENCE AND SPECIFICS OF CAREER SELF-DETERMINATION OF STUDENTS' YOUTH

Viktoriya Konstantinovna BOTKOVA

Post-graduate Student, Social-Cultural Activity Department

Moscow City University

4 2-y Selskokhozyaystvennyy Dr., Moscow, Russian Federation, 129226

E-mail: viktoriya.k.b@yandex.ru

Elena Ivanovna GRIGOREVA

Doctor of Culturology, Professor, Professor of Art and Artwork Department

Russian State Social University

Bldg. 1 4 Vilgelm Pik St., Moscow, Russian Federation, 129226

E-mail: grigorev_tmb@list.ru

Career self-determination of students is considered. The essence of the definition is considered from the clarification of such basic concepts as: career, career strategy, career path, career self-determination. The concepts of "career", "career strategies of young people", "career self-determination" from the point of view of sociology, psychology, pedagogy and socio-cultural activities are defined. The process of career self-determination of the student youth as an individual's ability to mind-blowing activities focused on the search for career trajectories, a conscious choice of the image of professional activity, stages of career and technology for their career goals achievement are characterized. Structural components of career self-determination such as: career orientation, career prediction, career competency, career self-assessment, cognitive activity are considered. Stages of career self-determination of students, including the development of professional and personal skills of the individual are identified. The modern concept of modeling the process of career self-determination, which involves personal creativity, co-creativity, creativity within the group or organization is studied. Student government is seen as an effective environment for career self-determination of young people, activating personal potential in the learning process, by integrating into the process of management and governance of the University. The key vectors of development of student self-governance in the context of development of career strategies are identifies.

Key words: career; career strategy; career self-determination; student government; student youth

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-91-96

Информация для цитирования:

Боткова В.К., Григорьева Е.И. Сущность и специфика карьерного самоопределения студенческой молодежи // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 3 (167). С. 91-96. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-91-96.

Botkova V.K., Grigoreva E.I. Sushchnost' i spetsifika kar'ernogo samoopredeleniya studencheskoy molodezhi [The essence and specifics of career self-determination of students' youth]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 3 (167), pp. 91-96. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-91-96. (In Russian).

УДК 379.831

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© Роман Владимирович БЕЛЯЕВ

начальник научно-исследовательского центра

Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина
394064, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Старых Большевиков, 54 «А»

E-mail: grigorev_tmb@list.ru

Обоснована модель по формированию информационной культуры курсантов военных вузов средствами социально-культурной деятельности. Подчеркнута актуальность авторской модели, которая соответствует современным требованиям в качественной подготовке военных специалистов. Доказано, что огромным потенциалом в развитии информационной культуры курсантов обладает социально-культурная деятельность, специфика которой заключается в том, что в свободное от аудиторной работы время слушатель самостоятельно моделирует досуговое пространство в зависимости от индивидуальных предпочтений. Модель основана на принципах системности, добровольности и свободы выбора и включает в себя: концептуальный блок (нацелен на развитие способности к быстрой и эффективной формализации материала, решению задач по интерпретации данных, поиску информации на основе учета внутренних мотивов личности к расширению кругозора); функционально-содержательный блок (направлен на освоение современного информационного программного обеспечения, развитие информационного мышления, творческого воображения при включении в виртуальные ситуации, а также понимания престижа информационного образования в обеспечении служебной карьеры); критериально-результативный (ориентирован на разработку диагностических методик по выявлению уровня сформированности информационной культуры курсантов). При этом особая роль отводится средствам социально-культурной деятельности, моделирующим образовательную и социокультурную среду вуза (аудиторную и внеаудиторную работу) с использованием педагогически полезного дидактического обеспечения, создаваемого на базе современных информационных технологий.

Ключевые слова: социально-культурная деятельность; средства социально-культурной деятельности; информационная культура курсантов; модель формирования информационной культуры курсантов

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-97-102

Современное общество периода информатизации характеризуется глобальными социально-экономическими переменами, связанными с комплексным внедрением информационных технологий во все сферы жизнедеятельности человека. В этих условиях любой человек должен обладать навыками информационного взаимодействия, общения и структурирования сообщений, уметь осуществлять сбор, оценивание и использование информации, необходимой для решения профессиональных задач [1, с. 22; 2, с. 4].

Именно поэтому сегодня учебно-воспитательная деятельность в российских военных вузах тесно сопряжена с государственной политикой в области военного образования до 2020 г., согласно которой особая роль в процессе обучения отводится инновационным технологиям обучения, направленным на формирование информационной культуры курсантов.

Огромным потенциалом в развитии информационной культуры курсантов обладает социально-культурная деятельность, специфика которой заключается в том, что она осуществляется в свободное от занятий время, имеет добровольный характер и самостоятельно моделируется курсантом в зависимости от индивидуальных предпочтений, наиболее полно удовлетворяющих его духовные, в том числе познавательные потребности [3].

С этих позиций теорию, методику и организацию социально-культурной деятельности нужно рассматривать как отрасль педагогической науки, нацеленной на инициацию потенциально заложенной в курсанте способности быть активным субъектом социального поведения и модератором своего культурно-информационного развития.

Интегративная модель формирования информационной культуры курсантов военных вузов средствами социально-культурной

деятельности нацелена на выявление эффективных условий, способных обеспечить целостность процесса формирования информационной культуры курсантов, реализуемого в рамках системы высшего военного образования.

Разработанная модель содержит комплекс взаимообусловленных блоков: концептуальный; функционально-содержательный; критериально-результативный.

Рассмотрим каждый из блоков более подробно.

Концептуальный блок включает в себя:

1) социальный заказ – формирование информационной культуры курсантов военных вузов на основе реализации нормативных документов (Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г.; Указ Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 г. № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики»; Приказ Министра обороны Российской Федерации от 15 сентября 2014 г. № 670) [4; 5];

2) цель – подготовка будущих военных специалистов с учетом изменяющихся требований к уровню и качеству профессионального образования, в котором формирование информационной культуры в процессе социально-культурной деятельности рассматривается как фактор повышения его качества;

3) задачи – формирование устойчивой потребности в овладении основами информационной культуры; развитие ценностно значимого отношения к социально-культурной деятельности; усвоение и применение знаний, умений и навыков по информатике, военно-профессиональных общекультурных компетенций; повышение информационной активности курсантов; развитие навыков межличностного взаимодействия в социокультурной, в том числе информационной среде.

При этом результативность формирования информационной культуры курсантов средствами социально-культурной деятельности обусловлена следующими педагогическими закономерностями:

а) организацией образовательно-воспитательного процесса военного вуза, педагогической поддержкой личности курсанта в сфере досуга с учетом динамических куль-

турных и педагогических процессов в социуме;

б) стимулированием информационной активности курсантов в ходе педагогического сотрудничества;

в) осознанием личностью значимости межличностного взаимодействия на основе активного диалога;

г) активизацией процессов формирования общекультурных компетенций курсантов;

д) созданием воспитательной среды, культурного событийного пространства, открывающих реальные перспективы для творческой самореализации, культурного и профессионального саморазвития в процессе внеаудиторной деятельности.

Указанные педагогические закономерности выявлены нами на основе социальных и психолого-педагогических факторов.

Группу социальных (внешних) факторов составляют следующие положения: роль армии в жизни современного общества, роль военных образовательных учреждений в системе высшего профессионального образования; оснащение их современными техническими средствами; уровень социальной защиты курсантов; объективное освещение средствами массовой коммуникации проблем и достижений в подготовке будущих офицеров.

Группу внутренних факторов определяют такие педагогические обстоятельства, как степень профессионализма офицеров-воспитателей и преподавателей; наличие устоявшихся педагогических традиций военного вуза; социальные установки у курсантов в образовательном процессе вуза; психологические особенности и свойства личности; моральная атмосфера на аудиторных занятиях по информатике и в социально-культурной деятельности; степень сплоченности учебного коллектива курсантов и ее влияние на формирование информационной активности.

В *функционально-содержательном блоке* отражены: а) педагогические функции (социализирующая, образовательная, воспитательная, развивающая, просветительская, коммуникативная, рекреационная, культуротворческая), содержательный аспект авторской педагогической программы, виды (познавательная, творческая, игровая, коммуникативная); б) формы (индивидуальные, групповые консультации, самостоятельные занятия в интернет-зале и зале педагогической

информации, компьютерном клубе, библиотеке, кейс-стади, видеоконференции, виртуальные экскурсии, просмотр фильмов, создание фотовыставки, мультимедийная презентация, электронное портфолио, флешмоб, компьютерные игры, мультимедийный тур, онлайн конференция, форум); в) общие принципы (гуманистической направленности, учета индивидуальных особенностей; вариативности; связи с социально-культурной практикой; научности, социокультурного воспитания в коллективе; последовательности и систематичности; наглядности, эстетизации); г) методы осуществления социально-культурной деятельности; д) организационно-педагогические условия.

Методами осуществления социально-культурной деятельности по формированию информационной культуры курсантов являются способы профессионально-педагогического взаимодействия преподавателей и курсантов для нахождения продуктивных путей решения образовательных задач в военном вузе. Как полагают специалисты в области военной педагогики (А.В. Белошицкий, О.Ю. Ефимов, П.Ю. Наумов, М.В. Петровская, Ю.Ф. Семоненко, А.Г. Терещенко, И.Ю. Устинов и др.), методы следует рассматривать в виде эффективного механизма, нацеленного на организацию взаимных социокультурных, в том числе педагогических действий командира, преподавателя и курсантов.

Согласно классификации, разработанной В.А. Сластениным и его научной школой, система общих методов, достаточно широко представленная в целостном педагогическом процессе военного вуза, вбирает в себя:

- методы формирования сознания личности в условиях социально-культурной деятельности (объяснение, педагогическая беседа, дискуссия, работа с учебником, периодической печатью, профессиональными журналами, газетами, личный пример);
- методы организации социально-культурной деятельности и формирования опыта социального поведения (упражнения, инструктаж, педагогическое требование, иллюстрации и демонстрации, репродуктивные методы, поисковые методы);
- методы стимулирования и мотивации социально-культурной деятельности (эмо-

циональное воздействие, соревнование, деловые игры, поощрение);

– методы контроля и самоконтроля (специальная диагностика, анкетный опрос, самопроверка) [6, с. 298-299].

Оценивание значимости каждого педагогического метода, оптимальный подбор их сочетаний методов для моделирования той или иной социокультурной ситуации, связанной с проблемными вопросами формирования информационной культуры, осуществляется педагогом с учетом индивидуальных особенностей курсантов, их любительских и профессиональных интересов в сфере информационных технологий.

Среди закономерностей, обуславливающих выбор интерактивных методов, сочетаемость их с традиционными методами и приемами, выделяются: возрастные особенности курсантов, цели и задачи социально-культурной деятельности, личность самого педагога.

Так, например, в первые годы обучения на выбор методов оказывают влияние, прежде всего, внутренние факторы, отражающие специфику обучения и воспитания в военном вузе, а также педагогические условия формирования культурных ценностей курсантов в образовательно-воспитательном процессе военного вуза. Ряд исследователей (И.В. Иванов, В.Ф. Самохин, Ю.В. Коленко, П.А. Кукуса, А.Ю. Филатов) отмечают, что на первых курсах обучения наблюдается сложный процесс социально-психологической адаптации личности к новым условиям организации вузовской жизнедеятельности. На этом этапе важно создать оптимальные социально-психологические условия для формирования позитивных ценностных ориентаций и различных социальных, учебных и профессиональных установок курсантов [7, с. 14]. Для этого весьма значимо, чтобы психологическая атмосфера в учебных коллективах военных вузов была позитивной. Важен педагогический такт и профессионализм педагогов, влияющих на становление и последующее развитие учебных коллективов курсантов.

На средних курсах обучения (3, 4 курсы) адаптационные процессы, как правило, находятся в стадии завершения, созданы внутриколлективные вузовские традиции, обуславливающие гордость курсантов за принадлежность к военной профессии. Достигается

это на основе реализации следующих воспитательных функций: организационной, стимулирующей. На степень выраженности жизненных и профессиональных приоритетов курсантов оказывает умелое пользование командирами и преподавателями вуза методами организации образовательно-воспитательного процесса. Все методы педагогического процесса нацелены на обращенность к функционированию учебного коллектива подразделения курсантов, целенаправленное применение с позиций его поступательного развития. Продуктивность достигается на основе реализации основных условий развития учебного коллектива курсантов.

На завершающем этапе обучения воздействие на выбор методов внеаудиторной деятельности оказывают также социальные факторы. Среди этих факторов укажем такие как внимание социума к армейским проблемам, степень регулярности освещения вопросов курсантской жизни в средствах массовой информации и пр.

Применительно к процессам формирования информационной культуры курсантов в процессе социально-культурной деятельности выделяются следующие педагогические средства:

- устные (живое слово, сценическая речь);
- технические (данные специализированной электронной библиотеки; банк программно-педагогических и инструментальных программных средств, в том числе пакет прикладных программ Microsoft Office; PowerPoint – программы для разработки мультимедийных презентаций; информационные ресурсы локальных и глобальных компьютерных сетей);
- печатные (фонды библиотеки военного вуза, банк социокультурной информации, содержащий эмпирическую информацию по основным вопросам организации внеаудиторной деятельности);
- наглядные (афиши, плакаты, экспонаты, графика) [8].

По мнению Е.И. Григорьевой, специфика средств социально-культурной деятельности прослеживается в их взаимосвязи и взаимообусловленности, так как «их выбирают с учетом определенного объекта воздействия» [9, с. 30].

Существуют определенные требования к успешному применению средств социально-

культурной деятельности, изложенные в работах Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова, В.Е. Новаторова, В.М. Чижикова, Н.Н. Ярошенко. Среди них основополагающими являются:

- четкое формулирование цели конкретного мероприятия общекультурной направленности;
- адекватность избранных средств педагогическим, художественным, сценарным и другим задачам;
- знание технологических основ средств, «пошаговости» выполнения их элементов;
- умение эффективно применять средства социально-культурной деятельности [10].

Данные требования находят достаточно широкое применение в организации социально-культурной деятельности военного вуза, которая призвана удовлетворять социальные, духовные потребности и любительские интересы курсантов, способствовать более активному в содержательном плане досугу, в частности, связанному с формированием основ информационной культуры.

Критериально-результативный блок содержит критериальный аппарат, позволяющий объективно оценивать процесс формирования информационной культуры курсантов средствами социально-культурной деятельности, и включает в себя:

- критерии (мотивационный, когнитивный, эмоционально-коммуникативный критерий творческой адаптивности);
- показатели (*мотивационный* – направленность на познание себя как субъекта информационного общества, *когнитивный* – осознанная установка на использование информационных технологий в информационно-образовательной среде военного вуза, *эмоционально-коммуникативный* – соблюдение этикета в условиях межличностного и виртуального информационного общения, *творческой адаптивности* – творческого моделирования компьютерных средств социально-культурной деятельности);
- уровни сформированности информационной культуры (*высокий, средний, низкий*).

Таким образом, модель формирования информационной культуры курсантов военных вузов средствами социально-культурной деятельности базируется на применении трех блоков: концептуального, функционально-

содержательного и критериально-результативного, которые организуют досуговое пространство, направленное на развитие общекультурных и военно-профессиональных компетенций на основе применения информационных технологий.

Список литературы

1. Лопатина Н.В. Библиотечная профессия в информационном обществе: разрушение или развитие // Ежемесячный научно-технический сборник. Серия 1. Организация и методика информационной работы. М., 2014. № 5. С. 19-23.
2. Сляднева Н.А. Социальные практики эпохи информационного общества // Ежемесячный научно-технический сборник. Серия 1. Организация и методика информационной работы. М., 2014. № 5. С. 3-7.
3. Беляев Р.В., Григорьева Е.И. Информационная культура личности: ведущие методологические подходы // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. М., 2016. № 2. С. 90-96.
4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. 2012. 31 декабря.
5. Устинович Е.С. Государственная политика в сфере информационных технологий. Курск, 2015. 311 с.
6. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. М., 2004.
7. Кукса П.А. Формирование ценностных ориентаций и установок у курсантов военных вузов в процессе воспитания и учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003.
8. Ариарский М.А. Педагогическая культурология: в 2 т. СПб.: Концерт, 2012. 399 с.
9. Современные технологии социально-культурной деятельности / под науч. ред. Е.И. Григорьевой. Тамбов, 2004.
10. Герасимова И.А. Информационно-просветительные технологии социально-культурной деятельности // Культура и образование. 2015. № 9. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2015/09/3775> (дата обращения: 25.02.2016).
- Technical Information. Series 1: Organisation and Methods of Information Work]. Moscow, 2014, no. 5, pp. 19-23. (In Russian).
2. Slyadneva N.A. Sotsial'nye praktiki epokhi informatsionnogo obshchestva [Social practice of period of informational society]. *Nauchno-tekhnicheskaya informatsiya. Seriya 1: Organizatsiya i metodika informatsionnoy raboty* [Scientific and Technical Information. Series 1: Organisation and Methods of Information Work]. Moscow, 2014, no. 5, pp. 3-7 (In Russian).
3. Belyaev R.V., Grigoreva E.I. Informatsionnaya kul'tura lichnosti: vedushchie metodologicheskie podkhody [Personal information culture: leading methodological approaches]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv – The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts*, 2016, no. 2, pp. 90-96. (In Russian).
4. Russian Federation. Federal Law no. 273-FZ of December 29, 2012, *Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii* [On education in the Russian Federation]. *Rossiyskaya gazeta*, 2012, 31 December. (In Russian).
5. Ustinovich E.S. *Gosudarstvennaya politika v sfere informatsionnykh tekhnologiy* [State Politics in the Sphere of Information and Communication Technologies]. Kursk, 2015, 311 p. (In Russian).
6. Slatenin V.A., Isaev I.F., Mishchenko A.I., Shiyanov E.N. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, 2004. (In Russian).
7. Kuksa P.A. *Formirovanie tsennostnykh orientatsiy i ustanovok u kursantov voennykh vuzov v protsesse vospitaniya i uchebnoy deyatel'nosti. Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk* [Formation of Value Orientations and Prescriptions of Students of Military Universities in the Process of Upbringing and Learning Activity. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2003. (In Russian).
8. Ariarskiy M.A. *Pedagogicheskaya kul'turologiya* [Pedagogical Culturology]. St. Petersburg, Kontsert Publ., 2012, 399 p. (In Russian).
9. *Sovremennye tekhnologii sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti* [Modern Technologies of Social and Cultural Activity]. E.I. Grigoreva (academ. ed.). Tambov, 2004. (In Russian).
10. Gerasimova I.A. Informatsionno-prosvetitel'nye tekhnologii sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti [Educational information technology social and cultural activities]. *Kul'tura i obrazovanie – Culture and Education*, 2015, no. 9. (In Russian). Available at: <http://vestnik-rzi.ru/2015/09/3775> (accessed 25.02.2016).

References

1. Lopatina N.V. Bibliotechnaya professiya v informatsionnom obshchestve: razrushenie ili razvitiye [Library profession in information society: destruction or development]. *Nauchno-tekhnicheskaya informatsiya. Seriya 1: Organizatsiya i metodika informatsionnoy raboty* [Scientific and

Поступила в редакцию 27.02.2017 г.
Received 27 February 2017

UDC 379.831

THE MODEL OF FORMATION OF INFORMATION CULTURE OF STUDENTS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES

Roman Vladimirovich BELYAEV

Head of Scientific-Research Centre

Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin

54 A Starykh Bolshevikov St., Voronezh, Russian Federation, 394064

E-mail: grigorev_tmb@list.ru

The model of formation of information culture of cadets of military higher education institutions by means of socio-cultural activities is founded. The relevance of the author's model, which meets modern requirements to quality of training of military specialists is marked. It is proved that a huge potential in the development of information culture of cadets has a socio-cultural activity, the specificity of which is that, free from classroom work time, the listener independently simulates leisure space depending on individual preferences. The model is based on the principles of consistency, voluntariness and freedom of choice and includes: conceptual unit (focused on the development of the capacity for rapid and effective formalization of the material, the task of data interpretation, information search, based on the internal motives of a person to broaden their horizons); functionally meaningful unit (aimed at development of modern information software, development of thinking, creative imagination for inclusion in a virtual situation, and understanding the prestige of the information education in support of career); criterion-effective (focused on the development of diagnostic techniques to identify the level of formation of information culture of cadets). At the same time, the role of means of socio-cultural activities, modeling of educational and sociocultural environment of the university (classroom and extracurricular work) with the use of pedagogically useful didactic support, created on the basis of modern information technologies.

Key words: socio-cultural activities; means of socio-cultural activities; information culture of students; model of formation of information culture of cadets

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-97-102

Информация для цитирования:

Беляев Р.В. Модель формирования информационной культуры курсантов военных вузов средствами социально-культурной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 3 (167). С. 97-102. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-97-102.

Belyaev R.V. Model' formirovaniya informatsionnoy kul'tury kursantov voennykh vuzov sredstvami sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti [The model of formation of information culture of students of military higher education institutions by means of socio-cultural activities]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 3 (167), pp. 97-102. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-97-102. (In Russian).

УДК 021.8

ВЛИЯНИЕ ОРГАНОВ УПРАВЛЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ СЕТИ БИБЛИОТЕК ТАМБОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

© Ирина Викторовна УРАЕВА

кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры
библиотечно-информационных ресурсов

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: uraevairinavic_1608@mail.ru

Представлена характеристика развития сети библиотек в Тамбовской губернии в первые годы становления советской власти. Проведен анализ мероприятий органов управления советского правительства, направленных на реорганизацию библиотечного дела. Отмечено, что самым острым вопросом библиотечного строительства в Тамбовской губернии стало создание сети общедоступных библиотек, призванных стать проводниками политики коммунистической партии. После революционных событий 1917 г. библиотечное дело становится важным элементом культурного развития. Впервые в российской истории создаются органы государственного руководства библиотечным делом, формируется государственная библиотечная сеть, соответствующая административно-территориальному делению страны, ставятся под государственный контроль библиотеки других ведомств. В Тамбовской губернии трансформировался видовой состав библиотек: коммерческие публичные, церковные, личные библиотеки, существовавшие до революции 1917 г., были национализированы. В губернии государственная библиотечная сеть включала Центральную губернскую библиотеку, создание которой стало принципиально новым явлением в организации библиотечного обслуживания Тамбовской губернии, поскольку дореволюционные (земские) проекты библиотечной сети подобного статуса библиотек не предусматривали; уездные центральные, городские, волостные, сельские библиотеки, а также детские библиотеки и передвижные. Приведены статистические сведения о количестве различных видов библиотек.

Ключевые слова: Тамбовская губерния; библиотечная сеть; управление библиотечным делом

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-103-110

Библиотечное дело как важная отрасль информационной и культурно-просветительской деятельности государства тесно связано со всеми сферами общественной жизни и призвано хранить и приумножать отечественную культуру, формировать национальное и гражданское самосознание, обогащать его общечеловеческими ценностями. Изучение библиотечной истории – постоянная объективно существующая потребность, возросшая в последние годы в связи с тем, что библиотека как учреждение с устоявшимися задачами и функциями, традиционными технологиями оказалась вовлеченной в процессы глобальных социальных и технических перемен, связанных с информатизацией общества. Переход библиотеки в иное качество требует принципиально нового осмысления всего пройденного пути. Кроме того, изучение истории библиотечного дела значительно обогащает наше представление об определенном этапе исторического развития и приобретает особое значение в период того

мировоззренческого вакуума, который образовался в настоящее время в нашей стране.

Воспроизведение истории отечественного библиотечного дела невозможно без использования регионального материала. Региональный подход позволяет полнее и глубже, на репрезентативной источниковой базе изучить проблему в целом и ее аспекты на фоне общероссийских социально-политических изменений как их важный компонент.

Революционные события 1917 г. внесли значительные изменения в библиотечное дело Тамбовской губернии. Коммунистическая партия поставила перед собой цель – «формирование советской библиотеки как библиотеки принципиально нового типа, по своему характеру, задачам и содержанию работы отвечающей интересам построения социалистического и коммунистического общества» [1, с. 9].

Прежде всего в этот период возникали новые интересные идеи и решения, касающиеся организации библиотечного строи-

тельства, но в то же время «тоталитарный режим установил жесткий контроль за всеми сферами общественной жизни и ликвидировал все негосударственные формы библиотек» [2, с. 2].

Главными мероприятиями, которые проводились советской властью в первые годы после революции 1917 г. в области библиотечного дела, являлись национализация и реквизиция книжных собраний, которые осуществлялись на основе декретов «Об охране библиотек и книгохранилищ РСФСР» (1918 г.), «О порядке реквизиции библиотек, книжных складов и книг вообще» (1918 г.), постановления «О научных библиотеках» (1919 г.) и декрета «О национализации запасов книг и иных печатных произведений» (1920 г.).

После установления советской власти на Тамбовщине большое количество монастырских, храмовых библиотек и личных книжных собраний были запрещены и национализированы. К примеру, «Декрет о порядке реквизиции библиотек, книжных складов и книг вообще» включал постановление Совета Народных Комиссаров, согласно которому реквизиция библиотек, книжных магазинов, книжных складов должна была производиться под руководством Народного комиссариата просвещения.

«2. В тех случаях, когда при конфискации по каким-либо причинам имущества в составе его окажутся книги, последние должны быть немедленно переданы в распоряжение Народного комиссариата по просвещению, в лице его библиотечного отделения, или в распоряжение местных органов по народному образованию, сообщающих о них Народному комиссариату по просвещению» [3, л. 10].

К ноябрю 1918 г. Московский библиотечный отдел поставил на учет свыше 750 библиотек, в том числе более 170 частных и 580 общественных. Из Тамбовской губернии данные поступили из 4 уездов, в которых всего было зарегистрировано 6 библиотек, из них 4 – частных, 2 – общественных. Из 28 губерний, подавших сведения, Тамбовская по данному показателю, характеризующему количество библиотек, находилась на 11 месте [4, с. 55-56].

Библиотечный подотдел Тамбовского губоно разработал циркуляр, в соответствии

с которым осуществлялось руководство всеми национализированными и эвакуированными библиотеками, регистрировал библиотеки и принимал меры по их охране через местные Советы.

В процессе проведения национализации во многих волостях были взяты на учет книжные собрания: в Александровской – имение Петрово-Соловова, в Богородицко-Араповской – имения Аносова, Ланской, Арапова, в Знаменской – имение Щербатова, в Петровской – имение Куровской, в Троице-Росляйской – имения Охотниковой, Строганова. Всего из 12 волостей были взяты на учет библиотеки 17 имений [5, с. 47].

Управление библиотечным делом в целом по стране осуществлял внешкольный отдел, преобразованный в 1920 г. в Политико-просветительный, созданный в Наркомпросе ВЦИК 9 ноября 1917 г. Для руководства реорганизацией и развертыванием новой сети библиотек и читален в его структуре был выделен библиотечный подотдел. Его сотрудники составляли рекомендательные списки литературы в помощь комплектованию библиотек для рабочих, крестьян, красноармейцев, каталоги передвижных библиотек, методические пособия, инструктивные и директивные документы. Поручалось публиковать ежемесячно и доставлять в СНК краткие фактические данные о проведении в жизнь постановлений правительства по библиотечным вопросам, о расширении числа библиотек и читален и о росте распространения книг среди населения. Позже многие направления намеченных мероприятий по организации библиотечного дела подверглись переработке и уточнениям на I библиотечной сессии Наркомпроса (январь–февраль 1919 г.) и на Всероссийском съезде по внешкольному образованию (май 1919 г.) [6, с. 111].

Под руководством внешкольного подотдела губоно на Тамбовщине разрабатывались проекты развития библиотечного дела в городской и сельской местности. Из выступлений инструктора Кирсановского уоно на губернском совещании по внешкольному образованию – о состоянии культурно-просветительной работы и обучении взрослого населения в уезде (12 ноября 1918 г.) следует: «...В своей работе внешкольный подотдел опирается на местную самодеятельность, главное его внимание направлено на органи-

зацию культурно-просветительных учреждений...» [7, с. 124].

Земства играли значительную роль в организации и развитии библиотечного дела на Тамбовщине. Их деятельность выступала основной частью внешкольного образования народа.

Земства занимались разработкой планов организации библиотечного дела в каждом уезде. Например, такой план был составлен Моршанской земской комиссией по народному образованию в форме: «Доклад управы № 18. По вопросам организации библиотек». План предусматривал устройство библиотек нескольких уровней: центральной, предназначавшейся для «читателей с повышенными умственными интересами», районных – с отделами для передвижных библиотек – и постоянных («местных») [8, с. 138].

Земские служащие принимали участие в деятельности многих библиотек: «Школьными и большинством народных библиотек заведовали учителя, выполнявшие функции библиотекарей бесплатно; земские агрономы и врачи проводили лекции и народные чтения по вопросам сельского хозяйства и санитарии, в попечительские советы, советы библиотек и другие органы управления также входили представители земств» [9, с. 42-43].

На I библиотечной сессии Наркомпроса был утвержден проект «Общих положений о постановке библиотечного дела в РСФСР», в котором все библиотеки объявлялись общедоступными, связывались в единую для страны систему. Основными ячейками библиотечной сети являлись центральные губернские, уездные и городские библиотеки, филиальные отделения или районные библиотеки, пункты выдачи, передвижки, библиотечные станции, избы-читальни в небольших населенных пунктах.

В первые годы советской власти сеть самостоятельных детских библиотек в РСФСР еще не получила широкого развития: детские отделения открывались при уездных, центральных городских и волостных библиотеках.

К первому января 1917 г. по стране насчитывалось всего 11094 библиотеки. Так, к первому июля 1919 г. только библиотек, находящихся в ведении отделов внешкольного образования, имелось уже 25562 [10, с. 84].

На Второй губернской конференции (1919 г.) обсуждались вопросы, связанные с

развитием народного образования, и в документе «По выработке сети внешкольных учреждений» были даны рекомендации, касающиеся распространения библиотек и изб-читален по территории губернии. Этот документ являлся первым проектом организации библиотечной сети на Тамбовщине, но полной четкости в рекомендациях не было, поскольку место открытия крупных библиотек зависело, прежде всего, от сети народных домов, располагавшихся только в крупных городах Тамбовской губернии, и поэтому число их было незначительным.

Размещение библиотек осуществлялось по принципу административно-территориального деления. Библиотеки открывались в уездах и волостях, избы-читальни – в сельской местности. В соответствии с этим принципом главным элементом библиотечной сети в Тамбовском крае являлась Центральная губернская библиотека, история становления и развития которой следующая.

Тамбовская публичная библиотека и Нарышкинская особая до революции являлись центрами развития библиотечного дела в губернии. С первых же дней Октябрьской революции Тамбовский горисполком, начавший осуществлять национализацию и муниципализацию частной собственности, заинтересовался зданием читальни. 16 апреля 1918 г. он поручил культурно-просветительной комиссии выяснить подчиненность Нарышкинской библиотеки и читальни [11, л. 52]. 27 сентября 1918 г. было принято постановление о передаче книг Нарышкинской библиотеки в ведение пролеткульта и о переводе ее в здание «Колизея» [12, л. 3].

Нарышкинская читальня со всеми культурными и материальными ценностями перешла в полное ведение и распоряжение Тамбовского городского совета рабочих и красноармейских депутатов.

Зал Нарышкинской читальни был переведен во временное пользование агитационно-просветительному отделу Губвоенкомата с условием, чтобы население имело возможность посещать лекции. По воскресеньям в зале Нарышкинской читальни проходили чтения, спектакли для детей, по понедельникам с 17 часов зал предоставлялся для заседаний горсовета [13, л. 16].

Как отметила В. Кученкова: «В 1917–1918 гг. Нарышкинская библиотека-читальня

стала центром словесных баталий местных политических сил; характер эпохи способствовал рождению нового названия – Дом собраний и конференций». Именно там, на первом съезде Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов в начале марта 1918 г. была провозглашена советская власть в Тамбовской губернии, а в апреле 1918 г. здание и все ценности Общества народных чтений были национализированы» [14, с. 158-159].

С 1918 г. начинается череда реорганизаций самых крупных библиотек губернии. В соответствии с декретом «Об охране библиотек и книгохранилищ РСФСР» фонд Тамбовской публичной библиотеки (ТПБ) был национализирован. Библиотека перешла в ведение Культурно-просветительной комиссии губисполкома и преобразовалась в Губернское центральное книгохранилище, в обязанности которого входили прием, первичный учет и хранение книг из ликвидированных обществ и брошенных владельцами библиотек. 21 апреля 1920 г. был утвержден штат губернского книгохранилища в составе 17 человек [15, л. 185, 366]. Книжный фонд губкнигохранилища насчитывал в это время 40 тысяч томов.

В конце 1923 г. Губернское центральное книгохранилище было переведено в Нарышкинскую читальню, выполнявшую в то время функции его читального зала, куда была переведена небольшая Центральная губернская библиотека, ранее размещавшаяся в нескольких комнатах торгового дома Шоршова. Объединенный фонд получил имя Центральной губернской библиотеки. Другой библиотекой, послужившей фундаментом объединенной центральной губернской библиотеки, стала Нарышкинская особая библиотека (НОБ).

Недостаточное финансовое обеспечение, нехватка новой литературы, отсутствие в городе свободных помещений для открывавшихся учреждений, недостаток квалифицированных кадров и другие причины явились поводом для объединения ТПБ, НОБ, Губернской в одну Центральную губернскую библиотеку.

Большая часть центральных городских библиотек организовывалась на основе учреждений, созданных еще до революции общественными деятелями, к примеру, Цен-

тральная городская библиотека г. Липецк появилась в связи с прекращением деятельности Липецкого Петровского общества по распространению научных и практических знаний, библиотечный фонд которого и стал ее основой. Кроме того, в ее состав вошли библиотеки Липецких минеральных вод, Союза торговых служащих, частная библиотека госпожи Тимановской, собрания других частных лиц. Библиотека была образована решением Липецкого уездного совета рабочих и крестьянских депутатов в октябре 1918 г. [16, с. 96].

Губернский съезд по народному образованию, открывшийся 15 августа 1918 г. в Тамбове, являлся одним из важных мероприятий местных органов власти в реорганизации библиотечного дела, в ходе которого были заслушаны доклады, посвященные развитию внешкольного образования как по стране в целом, так и на Тамбовщине в частности. На съезде было предложено открыть в пределах губернии 320 районных и 1200 сельских библиотек.

Отмечались и трудности в осуществлении реформ образования: «Прежде всего – в деревнях нет даже зданий, где можно было бы собраться 100–200 человекам; школьные здания крайне малы и тесны, надо строить народные дома с библиотеками и залами для чтений, бесед, собраний, рефератов и лекций... Необходимо организовать маленькие библиотеки для самообразования хотя бы на 10 человек» [17, с. 2].

18 августа на съезде с докладами о положении отдельных уездов губернии выступали представители волостей, которые также отмечали бедственное состояние большинства отдельных уголков Тамбовщины: «В уезде нет ни библиотек, ни читален... Газеты, книги и корреспонденция идут в уезд по 3–4 месяца» [18, с. 2].

Несмотря на многочисленные усилия местной власти, в губернии существовали и такие населенные пункты, где совершенно не осуществлялась работа по внешкольному образованию. «У нас в деревне Осташовке, Усманского уезда, живут по-старому. Никакой культурно-просветительной работы и политически-просветительной работы среди населения не ведется. Нет ни волостной, ни сельской библиотеки и не открыты еще избы-читальни. Граждане не видят газет, вы-

пускаемых советской властью» [19, с. 2]. В связи со сложным финансовым положением во многих уездах развитие библиотечного дела протекало очень медленно, к примеру, в Темниковском уезде не было ни библиотек, ни читален [20, с. 2].

Значительную роль в процессе открытия новых библиотек сыграло население Тамбовщины, которое без ведома Городского отдела народного образования организовало большое количество библиотек, читален, культурно-просветительных кружков. Позднее для учета вновь возникших учреждений культуры Губоно разослал информацию о том, что «они должны в 10-дневный срок представить сведения: «1) об имеющихся в их распоряжении книгах (списки библиотек), 2) занимаемое ими помещение, 3) о характере деятельности (устройство лекций, чтений, о количестве их и посещаемости)» [21, с. 2]. На данное объявление длительное время никто не присылал ответов, и только в 1920 г. в отдел стали поступать официальные сведения о так называемых «самодеятельных организациях».

В 1920 г. Тамбовским Губисполкомом было предложено всем учреждениям и организациям в трехдневный срок в г. Тамбове и в двухнедельный в уездах представить в местные отделы Наробраза и Губнаробраз сведения об имеющихся в их распоряжении библиотеках. Данное обязательное постановление говорило также о том, что «для открытия всех без исключения библиотек надлежит впредь получать разрешение от местного Отдела наробраза» [22].

В начале августа 1920 г. состоялась Тамбовская уездная конференция, в ходе которой были затронуты вопросы развития библиотечного дела и приняты следующие решения: обновить личный состав библиотек («Если обновление личного состава обслуживающего в настоящее время библиотеки уезда невозможно провести в широком масштабе, за отсутствием надлежащих работников, то необходимо поставить инструктирование на должную высоту и установить за всеми библиотеками самый строжайший контроль органов Наробраза»); принять меры против расхищения библиотек путем учета книг, провести агитацию «среди населения за чтение книг силами личного состава библиотек, органами Наробраза и партийными ор-

ганизациями. Ни одна полезная книга не должна лежать в библиотеке бесполезно»; принять меры к снабжению библиотек книгами по всем отраслям знаний художественной и политической литературы, каждая библиотека должна снабжаться газетами и журналами, выделить для библиотек соответствующие помещения; организовать библиотечные курсы и передвижные библиотеки; осуществлять регистрацию всех библиотек, находящихся у частных лиц, «всем деятелям по библиотечному делу вступить в самую живую связь со всеми культурными организациями; немедленно изъять из библиотек монархическую, религиозную литературу [23, с. 3].

Правительство страны серьезное внимание уделяло организации библиотечного обслуживания в соединениях Красной армии и флота. Руководством красноармейских библиотек занимался библиотечный отдел Политуправления реввоенсовета республики, составляющий рекомендательные списки литературы, формирующий и рассылающий в воинские части библиотечки. В целом по стране в 1918 г. имелось 3035 красноармейских библиотек, в 1919 г. – 7500, в 1920 г. – 10029 [24].

Точных сведений о количестве красноармейских библиотек в Тамбовской губернии не сохранилось, но некоторые источники содержат информацию о том, что «редкая красноармейская часть имеет приличную библиотеку, а главное совсем редко, где имеющаяся библиотечка целесообразно используется» [25, с. 2] или «библиотечное дело в 19 дивизии находилось все время в тяжелых условиях...» [26, с. 3].

Но были и положительные моменты: «...культурно-просветительная комиссия первого запасного стрелкового батальона запасной дивизии завершила подготовительные работы по открытию школы и библиотеки-читальни. Библиотека-читальня открыта ежедневно, содержит до 4500 экземпляров. Литература – большей частью политического характера издательства ЦИКа» [27, с. 3].

Процессы глобализации породили тенденцию – сохранение идентичности. Значение собственной истории помогает решать данные проблемы. Безусловно, особая роль принадлежит органам управления, под влия-

нием которых происходило развитие сети библиотек.

Библиотеки являются тем общественным институтом, который, несмотря на различные катаклизмы, не исчез, а продолжает существовать и развиваться. Библиотечное дело всегда было и остается сложной социально-культурной системой, тесно взаимодействующей со всеми сферами общественной жизни. Поэтому исследования на региональном уровне позволяют выявлять тенденции общероссийские и в целом мировые.

Список литературы

1. *Абрамов К.И.* История библиотечного дела в России. М.: Изд-во «Либерея», 2001. 160 с.
2. Волостная библиотека-читальня // Известия Тамбовского губернского исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. 1919. 7 февраля.
3. ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-1404. Оп. 1. Ед. хр. 4.
4. *Абрамов К.И.* Библиотечное строительство в первые годы советской власти. 1917–1920. М.: Книга, 1974. 264 с.
5. *Ромах Н.И.* Из истории создания библиотечной сети на Тамбовщине (1917–1920 гг.) // История библиотечного дела в СССР. Вып. 1. М., 1975. С. 45–56.
6. *Галин С.А.* Исторический опыт культурного строительства в первые годы советской власти (1917–1925). М.: Высш. шк., 1990. 144 с.
7. Советы Тамбовской губернии. 1918–1921 гг. Воронеж: Центр.-Чернозем. кн. изд-во, 1989. 379 с.
8. *Медведева О.В.* Библиотечное дело как часть историко-культурного наследия Тамбовской губернии (XVIII – начало XX вв.). Тамбов: Изд-во Першина Р.В., 2007. 237 с.
9. *Щербакова Е.Н.* Вклад Тамбовского земства в развитие библиотечного дела в губернии // 60 лет Тамбовской области, 200 лет Тамбовской губернии. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 1997.
10. *Крупская Н.К.* О библиотечном деле: в 6 т. М.: Книга, 1982. Т. 1. 448 с.
11. ГАТО. Ф. Р-6. Оп. 1. Ед. хр. 24.
12. ГАТО. Ф. Р-6. Оп. 1. Ед. хр. 43.
13. ГАТО. Ф. Р-6. Оп. 1. Ед. хр. 42.
14. *Кученкова В.* Неизвестный Тамбов. Тамбов, 1993. 222 с.
15. ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Ед. хр. 251.
16. Земля Липецкая: историческое наследие, культура и искусство. Липецк, 2003. 336 с.
17. О. С. Губернский съезд по народному образованию // Известия Тамбовского губернского исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. 1918. 21 августа.
18. О. С. Губернский съезд по народному образованию // Известия Тамбовского губернского исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. 1918. 22 августа.
19. *Жук Г.З.* Надо обратить внимание // Известия Тамбовского губернского исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. 1920. 18 апреля.
20. О. С. Губернский съезд по народному образованию // Известия Тамбовского губернского исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. 1918. 25 августа.
21. Городской отдел народного образования. От губернского отдела народного образования // Известия Тамбовского губернского исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. 1918. 10 января.
22. О регистрации библиотек // Вестник Тамбовского губернского отдела управления. 1920. 4 апреля. С. 121–144.
23. Тамбовская уездная конференция // Известия Тамбовского губернского исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. 1920. 6 августа.
24. *Ураева И.В.* Развитие библиотечной сети в Тамбовском регионе в 1917–1941 гг. // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 3–4. С. 401–406.
25. В. В. Пути клубной работы в Красной армии // Тамбовская правда. 1922. 16 августа.
26. *Библиотекарь.* Библиотека в 19 дивизии // Тамбовская правда. 1923. 3 марта.
27. Красноармейский уголок // Известия Тамбовского губернского исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. 1919. 19 февраля.

References

1. Abramov K.I. *Istoriya bibliotchnogo dela v Ros-sii* [History of Library Science in Russia]. Moscow, Liberiya Publ., 2001, 160 p. (In Russian).
2. Volostnaya biblioteka-chital'nya [The rural municipality reference library]. *Izvestiya Tambovskogo gubernskogo ispolnitelnogo komiteta sovetu rabochikh, krest'yanskikh i krasnoarmey-skikh deputatov* [Bulletin of Tambov Provincial Executive Committee of Working, Peasant and Red Army Deputies Board], 1919, 7 February. (In Russian).
3. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund R-1404, list 1, archival unit 4. (In Russian).

4. Abramov K.I. *Bibliotechnoe stroitel'stvo v pervye gody Sovetskoj vlasti. 1917–1920* [Library Construction in the First Years of Soviet Power. 1917–1920]. Moscow, Kniga Publ., 1974, 264 p. (In Russian).
5. Romakh N.I. Iz istorii sozdaniya bibliotechnoy seti na Tambovshchine (1917–1920 gg.) [From the history of the library network on Tambov region (1917–1920)]. *Istoriya bibliotechnogo dela v SSSR* [History of Library Science in USSR]. Moscow, 1975, no. 1, pp. 45–56. (In Russian).
6. Galin S.A. *Istoricheskiy opyt kul'turnogo stroitel'stva v pervye gody sovetsoy vlasti (1917–1925)* [Historical Experience of Cultural Development in the First Years of Soviet Power (1917–1925)]. Moscow, Vysshaya Shkola Publ., 1990, 144 p. (In Russian).
7. *Sovety Tambovskoy gubernii. 1918–1921 gg.* [Boards of Tambov Province. 1918–1921]. Voronezh, Central Chernozem Book Publ., 1989, 379 p. (In Russian).
8. Medvedeva O.V. *Bibliotechnoe delo kak chast' istoriko-kul'turnogo naslediya Tambovskoy gubernii (XVIII – nachalo XX vv.)* [Librarianship as Part of the Historical and Cultural Heritage of the Tambov Province (XVIII – Beginning of XX Centuries)]. Tambov, Pershin R.V. Publ., 2007, 237 p. (In Russian).
9. Shcherbakova E.N. Vklad Tambovskogo zemstva v razvitie bibliotechnogo dela v gubernii [Tambov zemstvo contribution to the library science development in the province]. *60 let Tambovskoy oblasti, 200 let Tambovskoy gubernii* [60 Years of Tambov Region, 200 Years of Tambov Province]. Tambov, TSU named after G.R. Derzhavin Publ., 1997. (In Russian).
10. Krupskaya N.K. *O bibliotechnom dele* [On Library Sciences]. Moscow, Kniga Publ., 1982, vol. 1, 448 p. (In Russian).
11. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund R-6, list 1, archival unit 24. (In Russian).
12. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund R-6, list 1, archival unit 43. (In Russian).
13. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund R-6, list 1, archival unit 42. (In Russian).
14. Kuchenkova V. *Neizvestnyy Tambov* [Unknown Tambov]. Tambov, 1993, 222 p. (In Russian).
15. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund R-1404, list 1, archival unit 251. (In Russian).
16. *Zemlya Lipetskaya: istoricheskoe nasledie, kul'tura i iskusstvo* [Land of Lipetsk: Historical Heritage, Culture and Art]. Lipetsk, 2003, 336 p. (In Russian).
17. O. S. Gubernskiy s"ezd po narodnomu obrazovaniyu [Provincial congress on public education]. *Izvestiya Tambovskogo gubernskogo ispolnitelnogo komiteta soveta rabochikh, krest'yanskikh i krasnoarmeyskikh deputatov* [Bulletin of Tambov Provincial Executive Committee of Working, Peasant and Red Army Deputies Board], 1918, 21 August. (In Russian).
18. O. S. Gubernskiy s"ezd po narodnomu obrazovaniyu [Provincial congress on public education]. *Izvestiya Tambovskogo gubernskogo ispolnitelnogo komiteta soveta rabochikh, krest'yanskikh i krasnoarmeyskikh deputatov* [Bulletin of Tambov Provincial Executive Committee of Working, Peasant and Red Army Deputies Board], 1918, 22 August. (In Russian).
19. Zhuk G.Z. Nado obratit' vnimanie [It is necessary to pay attention]. *Izvestiya Tambovskogo gubernskogo ispolnitelnogo komiteta soveta rabochikh, krest'yanskikh i krasnoarmeyskikh deputatov* [Bulletin of Tambov Provincial Executive Committee of Working, Peasant and Red Army Deputies Board], 1920, 18 April. (In Russian).
20. O. S. Gubernskiy s"ezd po narodnomu obrazovaniyu [Provincial Congress on Public Education]. *Izvestiya Tambovskogo gubernskogo ispolnitelnogo komiteta soveta rabochikh, krest'yanskikh i krasnoarmeyskikh deputatov* [Bulletin of Tambov Provincial Executive Committee of Working, Peasant and Red Army Deputies Board], 1918, 25 August. (In Russian).
21. Gorodskoy otdel narodnogo obrazovaniya. Ot gubernskogo otdela narodnogo obrazovaniya [City Board of Education. From the County Board of Education]. *Izvestiya Tambovskogo gubernskogo ispolnitelnogo komiteta soveta rabochikh, krest'yanskikh i krasnoarmeyskikh deputatov* [Bulletin of Tambov Provincial Executive Committee of Working, Peasant and Red Army Deputies Board], 1918, 10 January. (In Russian).
22. O registratsii bibliotek [About library registration]. *Vestnik Tambovskogo Gubernskogo Otdeleniya Upravleniya* [Bulletin of Tambov Provincial Department of Management], 1920, 4 April, pp. 121–144. (In Russian).
23. Tambovskaya uezdnaya konferentsiya [Tambov uezd conference]. *Izvestiya Tambovskogo gubernskogo ispolnitelnogo komiteta soveta rabochikh, krest'yanskikh i krasnoarmeyskikh deputatov* [Bulletin of Tambov Provincial Executive Committee of Working, Peasant and Red Army Deputies Board], 1920, 6 August. (In Russian).
24. Uraeva I.V. Razvitie bibliotechnoy seti v Tambovskom regione v 1917–1941 gg. [The development of the library network in the Tambov region in 1917–1941]. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy – Social and Economic Phenomena and Processes*, 2011, no. 3–4, pp. 401–406. (In Russian).
25. V. V. Puti klubnoy raboty v Krasnoy armii [Ways of club work in the Red Army]. *Tam-*

- bovskaya Pravda* [Tambov Truth], 1922, 16 August. (In Russian).
26. Bibliotekar'. Biblioteka v 19 divizii [Library in the 19th Division]. *Tambovskaya Pravda* [Tambov Truth], 1923, 3 March. (In Russian).
27. Krasnoarmeyskiy ugolok [Krasnoarmeysky area]. *Izvestiya Tambovskogo gubernskogo ispolnitelnogo komiteta soveta rabochikh, krest'yanskikh i krasnoarmeyskikh deputatov*

[Bulletin of Tambov Provincial Executive Committee of Working, Peasant and Red Army Deputies Board], 1919, 19 February. (In Russian).

Поступила в редакцию 28.12.2016 г.
Received 28 December 2016

UDC 021.8

IMPACT CONTROLS ON THE DEVELOPMENT OF THE NETWORK OF LIBRARIES OF THE TAMBOV PROVINCE IN THE EARLY YEARS OF SOVIET POWER

Irina Viktorovna URAEVA

Candidate of History, Associate Professor, Associate Professor of Library-Informational Resources Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: uraevairinavic_1608@mail.ru

A description of the network of libraries' development in the Tambov province in the first years of Soviet power is presented. The analysis of the Soviet government authorities' activities, aimed at the reorganization of librarianship is made. It is noted that the most pressing issue of library construction in the Tambov province was the creation of a network of public libraries, designed to become agents of the Communist Party's policy. After the revolutionary events of 1917 librarianship is becoming an important element of cultural development. State management bodies created library science for the first time in Russian history, public library network is formed, corresponding to the administrative-territorial division of the country, put under state control libraries of other departments. The species composition of the libraries in Tambov province is transformed: the commercial public, church, private libraries that existed before the revolution of 1917 were nationalized. In the province of the state library network includes a central provincial library, the creation of which was an entirely new phenomenon in the organization of library services in Tambov province, since pre-revolutionary (*zemstvo*) projects of library network libraries of such status were not included; central county, city, township, village libraries and children's libraries and mobile. The statistical information on the number of different types of libraries is given.

Key words: Tambov province; library network; library science management

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-103-110

Информация для цитирования:

Ураева И.В. Влияние органов управления на развитие сети библиотек Тамбовской губернии в первые годы советской власти // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 3 (167). С. 103-110. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-103-110.

Uraeva I.V. Vliyanie organov upravleniya na razvitie seti bibliotek Tambovskoy gubernii v pervye gody sovetskoy vlasti [Impact controls on the development of the network of libraries of the Tambov province in the early years of Soviet power]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 3 (167), pp. 103-110. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-103-110. (In Russian).

УДК 03.23.31

ИЗМЕНЕНИЯ ЧИСЛЕННОСТИ НАСЕЛЕНИЯ УЕЗДОВ ЮГА ЦЕНТРАЛЬНОЙ РОССИИ В 1830–1850-е гг.

© **Екатерина Александровна МЯКИШЕВА**

аспирант, кафедра всеобщей и российской истории

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: kotenok.68.ru@mail.ru

Исследованы изменения численности населения губерний и уездов юга Центральной России в 1830–1850-е гг. На изменение численности населения трех рассмотренных губерний и уездов юга Центральной России в 1830–1850-е гг. влияли такие факторы, как эпидемии холеры (холерные эпидемии сопровождал голод 1833 и 1848 гг.), цинга, циклические неурожаи, сопровождавшиеся голодом в деревне (неурожаи и голод на Черноземье отмечались в 1833–1834, 1839–1840, 1848, 1856 гг.). Рост оброков и барщины привел к остановке роста крепостного населения и стагнации, продолжавшейся вплоть до реформы 1861 г. Так, с 1830-х гг. практически полностью прекратился рост абсолютной численности крепостного населения. Однако в 1850-е гг. положение стало исправляться в связи с улучшением эпидемиологического положения и возобновления указа Павла I о трехдневной барщине. При этом важно заметить, что в указанный период демографические проблемы были не только у крепостных крестьян. В целом, в 1830–1850-е гг. наблюдался рост населения в губерниях и уездах юга Центральной России, однако при этом сокращалась процентная доля крепостных крестьян.

Ключевые слова: губернии и уезды юга Центральной России; ревизии; статистика; динамика численности населения; барщина; оброк

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-111-120

Такие историки, как Б.Н. Мионов, С.А. Нефедов и многие другие изучали демографические процессы XIX в. на губернском уровне, и только И.Д. Ковальченко, а также С.Л. Хок впервые начали их изучение на уровне отдельных уездов и поселений. В последние годы выводы С.Л. Хока о большой роли эпидемий в демографических процессах, полученные им на примере изучения села Петровское, были подтверждены в совместной работе В.В. Канищева и Ю.Ю. Коньшиной [1].

В данной статье предпринимается попытка рассмотреть демографические процессы на уездном уровне на одном из отрезков XX века, второй трети этого столетия. Основным источником изучения темы послужили опубликованные еще сотрудниками Института истории СССР АН СССР окладные книги ревизских переписей 1830–1850-х гг. [2].

Темпы прироста населения России в 1810–1830-е гг. были выше, нежели в странах Европы. При этом стоит заметить, что смертность в России была выше и снижалась меньшими темпами, чем в европейских странах, поэтому высокий прирост населения объясняется высокой рождаемостью. Под влиянием ряда факторов (процесс колониза-

ции и расширение территории, значительные различия в естественном приросте населения в отдельных районах и др.) наблюдались большие колебания в росте численности населения в важнейших районах страны, в частности, и на юге Центральной России [3, с. 112].

По изменению общей численности населения на протяжении всего XIX века можно сделать вывод о сохранении этого тренда. Однако важно выяснить и то, как изменялась динамика численности населения на юге Центральной России, рассмотрев это на уездном уровне. В данной работе будут рассмотрены колебания численности населения в 1830–1850-е гг. на примере трех губерний – Воронежской, Тамбовской и Пензенской.

Тамбовскую губернию составляли 12 уездов: это Шацкий, Козловский, Спасский, Моршанский, Лебедянский, Елатомский, Темниковский – северные уезды, и южные – Тамбовский, Борисоглебский, Липецкий, Кирсановский, Усманский. Общее число селений в Тамбовской губернии к 1838 г. было 2552, из них казенных – 112 [4, л. 2]. Воронежская губерния насчитывала также 12 уездов: Бирюченский, Бобровский, Богучарский, Валуйский, Воронежский, Задонский,

Землянский, Коротоякский, Нижнедевицкий, Новохоперский, Острогожский и Павловский. В составе Пензенской губернии было 10 уездов: Городищенский, Инсарский, Керенский, Краснослободский, Мокшанский, Наровчатовский, Нижнеломовский, Пензенский, Саранский и Чембарский.

Для уточнения изменений численности населения уездов юга Центральной России в 1830–1850-е гг. рассмотрим вначале общую динамику на уровне губерний (табл. 1).

Итак, средний прирост населения по трем губерниям в 1851–1863 гг. составил примерно 17 %, что представляет собой довольно значительное повышение численности населения в рассматриваемых губерниях юга Центральной России, тогда как на промежутке в 1838–1851 гг. средний прирост равнялся 6,6 %, что значительно меньше. Сказалось воздействие неблагоприятных условий на естественное движение населения юга Центральной России, как и всей Европейской части страны, пик которого пришелся в 1840-е гг. Показатели роста населения за это десятилетие были весьма низкими. А.Г. Рашин приводит следующие примеры неблагоприятных факторов: неурожай, эпидемии холеры, воздействия войны и т. д. [5].

Так, неурожай и голод на Черноземье отмечались в 1833–1834, 1839–1840, 1848, 1856 гг. А.П. Заблоцкий-Десятковский применительно к 1841 г. писал, что «в голодные зимы положение крестьянина и его семьи ужасно. Он ест всякую гадость. Желуди, древесная кора, болотная трава, солома, – все идет в пищу. Притом ему не на что купить соли. Он почти отравляется, у него делается понос, он пухнет или сохнет. Являются страшные болезни... У женщин пропадает молоко в груди, и грудные младенцы гибнут как мухи. Никто не знает этого потому, что никто не посмеет писать или громко толковать об этом, да и многие ли заглядывают в лачуги крестьянина?» [6, с. 328].

Холерные эпидемии сопровождали голод 1833 и 1848 гг. Зима приносила с собой цингу. Воронежский губернатор сообщал, что причина распространения этих болезней «заключается преимущественно в недостатке питательной и привычной пищи... Болезнетворное влияние это еще более усиливается от недостатка в топливе, которое в безлесных уездах состоит большей частью из соломы,

употребляемой на корм животным, с раскрытием даже избыточных крыш» [7, с. 108].

В.В. Канищев и Ю.Ю. Коньшина показывают, что в трехлетие с 1840 по 1842 гг. число рождений опускалось значительно ниже среднего «трендового» уровня. Эти годы дали по губернии в целом минимум числа рождений, значительно ниже среднего за весь период. Также эти годы дали резкое повышение смертности [1, табл. 2].

«До реформы государственной деревни в 1837–1841 гг.», – как пишет Е.Ю. Иванова-Малафеева, – «нечастновладельческие крестьяне принадлежали к различным категориям, а все вместе назывались казенными поселениями. В их число входили однодворцы (232320 душ), однодворческие крестьяне (1060 душ), экономические крестьяне (44357 душ), свободные хлебопашцы (651 душа), ясачные крестьяне (29467 душ), бывшие удельные, переданные в казенное ведомство (36000 душ), ямщики (2036 душ) и прочие, проживавшие в Тамбовской губернии к 1838 г.» [8, с. 12].

Также Е.Ю. Иванова-Малафеева указывает, что в Темниковском и Шацком уездах проживали татары, селившиеся на этих землях под именем служилых и пашенных «еще со времен царствования Ивана Грозного, как свидетельствовали о том их жалованные и послужные грамоты, выписки из писцовых, отдельных и прочих книг на поместные и вотчинные земли в XVI–XVII веках. Многие из них несли тогда военную службу, и некоторые за ратные подвиги награждались переводом земли из поместья в вотчину. К 1830-м гг. примерно 5 тыс. различных групп татар проживали в Шацком, Елатомском, Темниковском, Тамбовском и Спасском уездах» [8, с. 13].

Другие категории крестьян, вошедшие в 1830–1840-е гг. в разряд государственных, были в Тамбовской губернии невелики.

Для выявления того, как менялась численность крепостных крестьян мужского пола в рассматриваемых нами губерниях между 8-й и 9-й ревизиями, воспользуемся данными П.И. Кеппена [9, с. 199–200].

Итак, мы видим убыль крепостного населения при росте общего числа жителей указанных губерний (табл. 3). Эта закономерность характерная в целом для многих губерний, рассмотренных П.И. Кеппеном.

Совокупная убыль крепостного населения за 16 лет (то есть между 1835 и 1851 гг.) составила 19709 душ мужского пола. При этом совокупный рост населения за тот же период, по данным П.И. Кеппена, составил 165096 жителей мужского пола [9, с. 200].

С 1830-х гг. практически полностью прекратится рост абсолютной численности крепостного населения. По мнению Б.Н. Миронова, то явление, которое в научной литературе получит название «вымирание поме-

щичьего крестьянства», с вымиранием не связано и возникло в результате регулирования рождаемости по причине малоземелья, больших повинностей, нежели у других категорий крестьян [10, с. 94]. Правда, в работах самых последних лет Б.Н. Миронов уже особенно «не педалирует» этот тезис, видимо осознавая, что сокращения числа крепостных в предреформенные десятилетия во многом были связаны не с контролем рождаемости.

Таблица 1
Динамика численности населения губерний юга Центральной России в 1838–1863 гг.

№ п/п	Губернии	1838 г.	1851 г.	1863 г.	Прирост в %, 1838–1851 гг.	Прирост в %, 1851–1863 гг.
1	Воронежская	1507,2	1629,7	1938,1	8,1	18,9
2	Тамбовская	1591,7	1666,5	1974,6	4,7	18,5
3	Пензенская	988,4	1058,4	1179,1	7,1	14,0

Таблица 2
Естественное движение населения Тамбовской губернии в 1834–1850 гг. [1]

Годы	Родилось	Умерло	Естественный прирост
1834	72707	40874	31833
1835	75173	49384	25789
1836	82427	49485	32942
1837	81945	46585	35360
1838	79734	51233	28501
1839	87577	58353	29224
1840	64931	66760	–1829
1841	73677	77421	–3744
1842	66980	86521	–19541
1843	71502	67080	4422
1844	79135	51492	27643
1845	79263	46082	33181
1846	80452	46653	33799
1847	81588	56505	25083
1848	нет сведений		
1849	75836	60549	15287
1850	95100	61996	33104

Таблица 3
Изменения численности крепостных крестьян между 8-й и 9-й ревизиями [9]

Губернии, области и земли	8-я ревизия (1835 г.)			9-я ревизия (1851 г.)		
	Общее число жителей муж. пола	Число крепостных людей муж. пола	Процент крепостных	Общее число жителей муж. пола	Число крепостных людей муж. пола	Процент крепостных
Воронежская	734 180	258 244	35,17	809 528	243 560	30,09
Пензенская	485 621	259 798	53,50	523 798	264 697	50,53
Тамбовская	779 835	372 066	47,71	831 406	362 142	43,56

Если рассчитывать по указанным губерниям, то в Воронежской губернии в промежутке между 8-й и 9-й ревизиями процент помещичьих крепостных крестьян от общего числа жителей мужского пола снизился на 5,08 %. В Пензенской губернии это снижение составило почти 3 %, а в Тамбовской – 4,15 % [9].

Стоит заметить, что демографические проблемы были не только у крепостных крестьян. В статье В.В. Канищева и Ю.Ю. Коньшиной «Естественное движение крестьянства Тамбовской губернии в 1830–1840-е гг.» подтверждается та громадная роль эпидемий в демографическом поведении крестьянства, о которой писали и С.Л. Хок, и С.А. Нефедов. Приведенные в указанной статье факты подтверждают серьезные «сбои» «в естественном приросте крепостного крестьянства Европейской России в 1830–1840-е гг.» и подчеркивается, что эти «сбои» затронули не только крепостных крестьян, но проявились «во всех внутрисословных группах крестьянства». В подтверждение этому сошлемся на приведенную в статье В.В. Канищева и Ю.Ю. Коньшиной таблицу, которую для удобства выносим в Приложение 1 [1, с. 122–126].

Десятая ревизия подтвердила тенденцию, связанную с сокращением крепостного крестьянства. По ее данным, во всех трех рассмотренных губерниях процент крепостных крестьян от общего числа населения в сравнении с данными 9-й ревизии снизился. Но при этом общая численность населения возросла (табл. 1). Приведем данные А.Г. Тройницкого и рассмотрим их в табл. 4 [11, с. 30, 35, 38].

Здесь мы наблюдаем численность крепостного населения на момент десятой ревизии. Сравнивая данные табл. 1 и 4, мы получаем следующие результаты: по Воронежской губернии численность крепостного населения составила около 26 % от общего числа (по 9-й ревизии было 30 %); по Пензенской губернии – 46 % (по 9-й ревизии было 50 %); по Тамбовской губернии – 37 % (по 9-й ревизии – 43 %).

Стоит заметить, что одним из факторов, влияющих на рождаемость и смертность, миграции населения, является уровень потребления, или, как это определил С.А. Нефедов, динамика сбора хлебов, оброков и барщины. Как полагает этот историк, в центральных губерниях России «душевой сбор находился на уровне, близком к минимальной норме

уже в начале столетия; это свидетельствует о том, что здесь уже существовало аграрное перенаселение, и регион с трудом обеспечивал себя продовольствием» [12].

С.Л. Хок, однако же, на примере села Петровское Тамбовской губернии полагал, что русские крестьяне были не беднее крестьян в других странах. В основном он проводил сравнение с европейскими странами. И общий вывод С.Л. Хока был следующим: «Нет доказательств того, что крепостное право оказывало отрицательное воздействие на материальные условия жизни крестьян или на продолжительность их жизни». Историк полагает социальный гнет более важным, нежели гнет экономический [13, с. 173]. С этим нельзя согласиться. Достаточно сравнивать даже не жизнь европейских крестьян и русских крепостных крестьян, а детально рассмотреть положение крепостных крестьян в России. И это сравнение будет не в пользу выводов С.Л. Хока. Вернемся к рассмотрению уровня потребления.

Итак, согласно С.А. Нефедову, «на протяжении полувека душевой сбор практически оставался постоянным; он лишь немного уменьшился, упав при этом ниже уровня минимальной нормы. Это привело к падению естественного прироста в 1833–1850 гг. до 0,16 % – уровня, при котором можно говорить о демографической стагнации. В 50-х гг. XIX века положение несколько улучшилось, по-видимому, в результате ввоза продовольствия извне» [12].

Отличие в душевом сборе в Центральном и Черноземном районах было достаточно большим. В Черноземном районе оно было почти вдвое большим. И если до 30-х гг. XIX века численность населения росла большими темпами, то, как говорилось выше, эти темпы значительно замедлились в 1838–1851 гг., при этом душевое производство почти не изменилось. Увеличение естественного прироста почти вдвое началось только в 1850-е гг.

Таким образом, душевой сбор и естественный прирост населения в данном случае оказались не взаимосвязаны, но этому есть объяснение. Так, А.И. Комиссаренко указал на взаимосвязь естественного прироста в различных губерниях и долей крепостных в их населении [14]. По С.А. Нефедову, «для периода 1834–1850 гг. ...коэффициент корреляции между этими величинами составляет

Таблица 4

Численность крепостного населения на момент 10 ревизии [2]

Губернии и области	Уезды	На общем крепостном праве (тыс. человек)			
		крестьяне		дворовые люди	
		муж. пол	жен. пол	муж. пол	жен. пол
Воронежская	Воронежский	13,5	13,3	4,7	4,7
	Бирюченский	52,8	52,8	3,2	3,3
	Бобровский	27,1	27	1,4	1,4
	Богучарский	10,6	11	2	2,1
	Валуйский	13,7	13,7	2,6	2,7
	Задонский	15,1	15	2,4	2,3
	Землянский	17,7	17,6	5,4	5,2
	Коротоякский	2,8	2,6	1,4	1,4
	Нижнедевицкий	5,3	5,3	3,2	3,4
	Новохоперский	12,9	13,2	1,5	1,5
	Острогожский	31,8	32,1	3,9	4,1
	Павловский	21,4	22,1	0,5	0,4
Пензенская	Пензенский	29	30,1	3,1	3
	Городищенский	30,1	32,2	2,3	2,4
	Инсарский	27,9	29,1	1,9	1,9
	Керенский	19,6	19,8	1,6	1,5
	Краснослободский	10,6	10,9	0,8	0,8
	Мокшанский	34,5	36,1	2,3	2,2
	Наровчатский	8,6	8,4	1,4	1,3
	Нижнеломовский	20,4	22,1	1,8	1,9
	Саранский	31,7	32,9	1,5	1,4
	Чембарский	35,7	56,7	2,1	2,1
Тамбовская	Тамбовский	43	43,5	6,3	6,7
	Борисоглебский	18,7	19	2,9	2,9
	Елатомский	41,6	42,5	2,3	2,3
	Кирсановский	49,1	49,2	6,2	6,4
	Козловский	29,8	29,6	6,2	6,1
	Лебедянский	10,7	10,8	1,8	1,7
	Липецкий	6,9	7,1	2,5	2,5
	Моршанский	46,6	47,1	2,1	2,1
	Спасский	7,7	7,9	1,0	1,1
	Темниковский	19,5	19,6	2,7	2,7
	Усманский	12,2	12,2	2,8	2,8
	Шацкий	44,8	45,3	2,1	2,2

Таблица 5

Демографические и экономические показатели для губерний юга Центральной России

Показатели	Годы	Воронежская	Тамбовская	Пензенская
Естественный прирост, все население, %	1834–1850	0,649	0,318	0,379
	1851–1857	1,522	1,162	1,915
Государственные крестьяне	1834–1850	0,907	0,841	0,699
	1850–1857	1,552	1,364	0,930
Помещичьи крестьяне	1834–1850	0,209	–0,100	0,017
	1851–1857	0,887	0,486	0,291
% помещичьих крестьян	1833	0,32	0,47	0,54
Барщина, на душу	1840-е	1,662	1,741	1,763
	1850-е	1,325	1,851	1,648
Душевые посеы крепостных	1840-е	2,549	1,763	2,583
	1850-е	2,060	1,910	2,305
Отношение посев/барщина	1840-е	1,534	1,013	1,465
	1850-е	1,554	1,032	1,399
Оброк на душу	1850-е	7,10	7,48	7,70
Средний душевой надел гос. крестьян	1850-е	4,8	4,0	3,4

0,90. Это означает, что существует тесная связь: чем больше в губернии крепостных, тем меньше естественный прирост» [12].

Приведем табл. 5.

Если взять за основу выводы С.А. Нефедова, что темпы роста крестьянского населения не связаны с величиной крестьянских наделов, то можно частично согласиться с его выводом о том, что «в 1840–1850-х гг. уровень естественного прироста крепостных крестьян ... в основном определялся уровнем оброков и барщины» [12]. Стоит заметить, что этот вывод согласуется и с мнением Б.Н. Миронова о том, что если корреляция выше 0,7, то она считается высокой и говорит о том, что рассматриваемые явления (в данном случае барщина и естественный прирост населения) взаимосвязаны [15, с. 94].

По мнению В.В. Канищева, влияние барщины на демографические процессы было косвенным: «в неурожайные годы помещики привлекали крестьян на барщинные работы в самые погожие дни, оставляя им неблагоприятные дни для работы в собственном хозяйстве и обрекая на недостаточную заготовку хлебных и кормовых запасов. К тому же, вероятно, многие помещики не оказывали своим крестьянам продовольственную помощь в неурожайные годы. В итоге формировалась невозможность создавать переходящие запасы зерна. Это особенно тяжело сказывалось на крестьянской повседневности, когда неурожай происходили несколько лет подряд» [16, с. 170].

Стоит сказать и несколько слов о том, каким образом барщина влияла на динамику численности крепостного населения. Л.В. Милов со ссылкой на А.Т. Болотова писал: «Крестьянство едва успевало исправлять как собственные свои, так и те работы, которые на них возлагаемы были от помещиков, и ему едва удавалось снабжать себя нужным пропитанием» [17, с. 400]. Также Л.В. Милов отмечал, что среди барщинных крестьян становится заметным безразличное отношение к своему собственному хозяйству и даже к собственной жизни. Указывая на это явление, помещичьи инструкции содержат требования принуждать таких отчаявшихся крестьян к работе на своих наделах [18, с. 54].

Сказывался выматывающий тяжелый труд, в первую очередь он влиял на психическое состояние крестьян. Так, приказчик од-

ного из крупных имений писал: «От недостатка скота и хлеба происходит и чрезмерная бедность барщинных крестьян, доведшая их до отчаяния ... вследствие чего есть необыкновенное равнодушие к своему положению» [19, с. 49].

Заметим также, что те наделы, которые помещики оставляли своим барщинным крестьянам, едва обеспечивали прожиточный минимум при обычном урожае. Если принять во внимание расчеты Л.В. Милова и И.Д. Ковальченко, то средний надел крестьян Черноморского района в конце XVIII века составлял 1,3–1,7 десятины на душу, а к середине XIX века он уменьшился до 1,0–1,3 десятины на душу. Иными словами, тот надел, что был оставлен крестьянам, обеспечивал минимальные возможности для простого воспроизводства [17; 20, с. 263, 268]. На основе этих сведений также нельзя вполне довериться мнению С.Л. Хока, что русские крепостные крестьяне были не беднее крестьян в других странах.

А.Г. Рашин писал: «Постоянно занятые на барщине крестьяне практически не имели возможности зарабатывать деньги промыслами, поэтому, очевидно, их потребление было на уровне голодного минимума в 15 пудов. В 1850-х гг. (если верить губернаторским отчетам) урожайность уменьшилась и положение стало еще хуже. В урожайные годы остававшегося у крестьян зерна еще хватало на пропитание, но в неурожайные годы наступал голод. После резкого увеличения оброков и барщины в 1815–1825 гг. у крестьян не было запасов хлеба, и каждый неурожай приводил к резкому росту цен и к голоду» [5, с. 101].

К 1850-е г. положение стало исправляться: улучшилось эпидемиологическое положение (после эпидемии холеры), в результате чего вырос средний естественный прирост, а Крымская (Восточная) война принесла с собой инфляцию, которая повлияла и на величину оброка в плане ее снижения. Повлияло и возобновление указа Павла I о трехдневной барщине. Все эти факторы в совокупности способствовали некоторому увеличению естественного прироста крепостного населения, но, в целом, это еще не означало выхода из состояния стагнации, которая продолжалась вплоть до освобождения крестьян.

Таким образом, на колебание роста численности населения трех рассмотренных губерний и уездов юга Центральной России в 1830–1850-е гг. влияли такие факторы, как эпидемии холеры, частое распространение цинги, циклические неурожаи, сопровождавшиеся голодом, увеличение оброков и барщины, которое привело к остановке роста крепостного населения и стагнации, продолжавшейся вплоть до реформы 1861 г. Возможно, следует учитывать и изменения климата в этот период.

В целом, в 1830–1850-е гг. наблюдался рост населения в губерниях и уездах юга Центральной России. Однако при этом сокращалась процентная доля крепостного населения.

Список литературы

1. Канищев В.В., Коньшина Ю.Ю. Естественное движение крестьянства Тамбовской губернии в 1830–1840-е гг. // 17 Державинские чтения. Академия гуманитарного и социального образования. Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2012. С. 122–126.
2. Переписи населения. Итоговые материалы подворных переписей и ревизий населения России (1646–1858). Вып. 4–11. М., 1972.
3. Мякишева Е.А. Изменения численности и сословного состава населения губерний и уездов юга Центральной России в 1810–1830-е гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 12 (164). С. 107–114. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-12(164)-107-114.
4. Государственный архив Тамбовской области (ГАТО). Ф. 15. Оп. 86. Д. 14.
5. Рашин А.Г. Население России за 100 лет (1813–1913). Статистические очерки. М., 1956.
6. Заблоцкий-Десятовский А.П. Граф П.Д. Киселев и его время: в 4 т. СПб., 1882. Т. 4.
7. Шевченко М.М. Помещичьи крестьяне Воронежской губернии накануне и в период падения крепостного права: дис. ... канд. ист. наук. Воронеж, 1956.
8. Иванова-Малофеева Е.Ю. Реформа государственной деревни в Тамбовской губернии (середина 30-х – середина 50-х гг. XIX в.). Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005.
9. Кеппен П.И. Девятая ревизия. СПб., 1857.
10. Миронов Б.Н. Традиционное демографическое поведение крестьян в XIX – начале XX в. // Брачность, рождаемость, смертность в России и в СССР: сб. ст. / под ред. А.Г. Вишневого. М., 1977.
11. Тройницкий А.Г. Крепостное население в России по 10-й народной переписи: стат. исслед. СПб., 1861.
12. Неведов С.А. Об уровне жизни крестьян и движения населения в связи с динамикой сбора хлебов, оброков и барщины в 1800–1860 гг. URL: <http://www.hist.msu.ru/Labs/Ecohist/OB12/nefedov.pdf> (дата обращения: 15.12.2016).
13. Хок С.Л. Крепостное право и социальный контроль в России: Петровское, село Тамбовской губернии: пер. с англ. М., 1993.
14. Комиссаренко А.И. Основные параметры кризиса крепостного хозяйства в аграрной сфере России в середине XIX в. URL: <http://liber.rsu.ru/Conf/Russia/komisarenko.htm> (дата обращения: 15.12.2016).
15. Миронов Б.Н. История в цифрах. М., 1991.
16. Канищев В.В. Еще раз к вопросу о «вымирании» крепостного крестьянства в 1830–1840-е гг. // Проблемы экономической истории: теория и практика: сб. ст. Екатеринбург: УМЦ-УПИ, 2011. С. 162–176.
17. Милов Л.В. Великорусский пахарь и особенности российского исторического процесса. М., 1998.
18. Милов Л.В. Природно-климатический фактор и менталитет русского крестьянства // Менталитет и аграрное развитие России (XIX–XX вв.). М., 1996.
19. Федоров В.А. Крепостная вотчина России во второй четверти XIX в. // Кризис феодально-крепостнических отношений в сельском хозяйстве России (вторая четверть XIX в.). Владимир, 1984.
20. Ковальченко И.Д. Русское крепостное крестьянство в первой половине XIX в. М., 1967.

References

1. Kanishchev V.V., Konshina Yu.Yu. Estestvennoe dvizhenie krest'yanstva Tambovskoy gubernii v 1830–1840-e gg. [Natural movements of peasant of Tambov province in 1830–1840s]. 17 Derzhavinskie chteniya. Akademiya gumanitarnogo i sotsial'nogo obrazovaniya [17th Derzhavin Readings. Academy of Humanitarian and Social Education]. Tambov, Publishing House of Tambov State University named after G.R. Derzhavin, 2012, pp. 122–126. (In Russian).
2. Perepisi naseleniya. Itogovy materialy podvornykh perepisey i reviziy naseleniya Rossii (1646–1858) [Population Census. Summary Materials of Household Population Census and Revisions of Population of Russia (1646–1858)]. Moscow, 1972, vol. 4–11. (In Russian).
3. Myakisheva E.A. Izmeneniya chislennosti i soslovnogo sostava naseleniya guberniy i uezdov yuga Tsentral'noy Rossii v 1810–1830-e gg.

- [The changes in population and class composition of population of provinces and counties of the South of Central Russia in 1810–1830s]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 12 (164), pp. 107–114. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-12(164)-107-114. (In Russian).
4. Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti [The State Archive of Tambov Region], fund 15, file 86, list 14. (In Russian).
 5. Rashin A.G. *Naselenie Rossii za 100 let (1813–1913). Statisticheskie ocherki* [Population of Russia for 100 Years (1813–1913)]. Moscow, 1956. (In Russian).
 6. Zablotskiy-Desyatovskiy A.P. *Graf P.D. Kiselev i ego vremya* [Duke P.D. Kisilev and His Time]. St. Petersburg, 1882, vol. 4. (In Russian).
 7. Shevchenko M.M. *Pomeshchich'i krest'yanе Voronezhskoy gubernii nakanune i v period pade-niya krepostnogo prava. Diss. ... kand. ist. nauk* [Land-lordly peasants of Voronezh province on the eve of and in the period of downfall of serfhood. Cand. hist. sci. diss.]. Voronezh, 1956. (In Russian).
 8. Ivanova-Malofeeva E.Yu. *Reforma gosudarstvennoy derevni v Tambovskoy gubernii (seredina 30-kh – seredina 50-kh gg. XIX v.)* [Reform of State Village in Tambov Province (Middle of 30s – Middle of 50s of XIX Century)]. Tambov, Tambov State Technical University Publ., 2005. (In Russian).
 9. Keppen P.I. *Devyataya reviziya* [Tenth Revision]. St. Petersburg, 1857. (In Russian).
 10. Mironov B.N. *Traditsionnoe demograficheskoe povedenie krest'yan v XIX – nachale XX v.* [Traditional demographical behaviour of peasants in XIX – beginning of XX century]. *Brachnost', rozhdaemost', smertnost' v Rossii i v SSSR* [Marriage, Birth, Death Rate in Russia and in the USSR]. A.G. Vishnevskiy (ed.). Moscow, 1977. (In Russian).
 11. Troynitskiy A.G. *Krepostnoe naselenie v Rossii po 10-y narodnoy perepisi* [Bonded Peasants in Russia According to 10th Census]. St. Petersburg, 1861. (In Russian).
 12. Nefedov S.A. *Ob urovne zhizni krest'yan i dvizheniya naseleniya v svyazi s dinamikoy sbora khlebov, obrokov i barshchiny v 1800–1860 gg.* [About life level of peasants and movement of population because of dynamics of innings, statute labour and labour-rent]. (In Russian). Available at: <http://www.hist.msu.ru/Labs/Ecohist/OB12/nefedov.pdf> (accessed 15.12.2016).
 13. Hock S.L. *Krepostnoe pravo i sotsial'nyy kontrol' v Rossii: Petrovskoe, selo Tambovskoy gubernii* [Serfhood and social control in Russia: Petrovskoe, settlement in Tambov province]. Moscow, 1993. (In Russian).
 14. Komissarenko A.I. *Osnovnye parametry krizisa krepostnogo khozyaystva v agrarnoy sfere Rossii v seredine XIX v.* [Main features of crisis of bonded household in agricultural sphere of Russia in the middle of XIX century]. (In Russian). Available at: <http://liber.rsu.ru/Conf/Russia/komissarenko.htm> (accessed 15.12.2016).
 15. Mironov B.N. *Istoriya v tsifrakh* [History in Numbers]. Moscow, 1991. (In Russian).
 16. Kanishchev V.V. *Eshche raz k voprosu o «vymirani» krepostnogo krest'yanstva v 1830–1840-e gg.* [Once more to the question about “extinction” of bonded peasants in 1830–1840s]. *Problemy ekonomicheskoy istorii: teoriya i praktika* [Problems of Economical History: Theory and Practice]. Ekaterinburg, Educational and Methodical Centre UPI, 2011, pp. 162–176. (In Russian).
 17. Milov L.V. *Velikorusskiy pakhar' i osobennosti rossiyskogo istoricheskogo protsessa* [Great Russian Plowman and Special Features of Russian Historical Process]. Moscow, 1998.
 18. Milov L.V. *Prirodno-klimaticheskiy faktor i mentalitet russkogo krest'yanstva* [Natural and climatic factor and mindset of Russian peasantry]. *Mentalitet i agrarnoe razvitiye Rossii (XIX–XX vv.)* [Mindset and Agrarian Development of Russia (XIX–XX centuries)]. Moscow, 1996. (In Russian).
 19. Fedorov V.A. *Krepostnaya votchina Rossii vo vtoroy chetverti XIX v.* [Peasant's land in Russia in the second half of XIX century]. *Krizis feodal'no-krepostnicheskikh otnosheniy v sel'skom khozyaystve Rossii (vtoraya chetvert' XIX v.)* [Crisis of Relationship Between Feudal Lords and Bonded Peasants in Agriculture of Russia (Second Half of XIX Century)]. Vladimir, 1984. (In Russian).
 20. Kovalchenko I.D. *Russkoe krepostnoe krest'yanstvo v pervoy polovine XIX v.* [Russian Bondmen in the First Half of XIX Century]. Moscow, 1967. (In Russian).

Поступила в редакцию 24.02.2017 г.
Received 24 February 2017

Естественный прирост в некоторых сельских приходах Тамбовской губернии в 1834–1850 гг. [1]

Год	Государственные крестьяне								Смешанные крестьяне					Владельческие крестьяне						
	Вышенка	Грязнуша	Крюково	Кузьмина Гать	Малые Пупки	Пахотный Угол	Рудовка	Турмасово	Лукино	Б. Липовица	Калутино	Красивое	Сокольники	Алаторка	Байловка	Вердеревщина	Гумны	Знаменка	Новоспаское	Раево
1834	33	154	–	32	106	–	30	38	89	114	12	48	51	–	23	37	–	46	33	78
1835	37	37	–4	–	139	61	88	27	40	89	130	15	–	7	16	31	20	–2	21	93
1836	57	196	36	–	89	–	103	18	118	108	108	28	22	27	27	59	28	83	–12	91
1837	56	206	20	–	–	91	79	39	71	130	108	12	39	7	33	16	16	91	37	105
1838	12	228	28	60	73	51	–19	30	111	95	50	16	39	15	16	–	31	–	–12	100
1839	37	166	17	–	82	2	78	30	16	94	110	1	13	–	15	28	24	–	19	51
1840	4	9	15	43	79	3	–44	–9	–13	57	–83	–	10	6	49	–46	8	–8	–1	67
1841	31	61	7	–30	–70	9	–32	–1	–46	9	–62	–22	7	6	57	–83	–3	–37	7	10
1842	–35	14	7	–41	–47	28	–149	2	–22	–35	–	4	7	20	–32	–105	3	–72	16	–75
1843	–9	121	7	–23	–78	24	–56	31	–18	–22	–	13	6	–17	8	–57	–3	–	12	–59
1844	6	209	2	31	108	49	84	29	110	72	19	16	–	–17	–4	27	20	4	12	66
1845	65	97	27	8	99	61	89	9	118	79	104	13	15	21	8	–26	11	51	17	69
1846	57	242	32	45	37	17	92	41	55	67	100	22	9	21	–	49	4	–13	51	64
1847	10	133	6	30	57	15	98	–29	98	102	79	9	–15	7	1	26	–6	65	13	69
1848	11	–	9	–	83	–6	41	–38	–12	–64	31	–11	17	–19	–64	–74	12	–	–3	–136
1849	29	–33	12	21	74	12	53	46	–115	37	–39	24	32	14	15	11	19	–38	33	28
1850	60	20	31	34	143	66	107	49	115	104	87	21	26	16	4	35	26	72	44	90
Итого	461	1860	252	210	974	483	642	312	715	1036	754	209	278	114	172	–72	210	242	287	711

UDC 03.23.31

THE POPULATION CHANGES OF DISTRICTS OF THE SOUTH OF CENTRAL RUSSIA IN 1830–1850

Ekaterina Aleksandrovna MYAKISHEVA

Post-graduate Student, General and Russian History Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: kotenok.68.ru@mail.ru

The changing population of provinces and districts in the South of Central Russia in 1830–1850s is studied. The change in the size of the population of three provinces and districts in the South of Central Russia in 1830–1850s was influenced by such factors as epidemic cholera (accompanied by epidemic hunger in 1833 and 1848), scurvy, cyclical crop failures accompanied by hunger in the countryside (bad harvest and famine in 1833 in Black Earth region in 1833–1834, 1839–1840, 1848, 1856). The growth of serfdom led to stunting of serf population and stagnant, which lasted until 1861. So, from 1830s almost completely stopped the growth of the absolute number of serf population. However, in 1850s the situation was corrected in connection with the improvement of the epidemiological situation and the resumption of the Decree of Paul I of the three-day serfdom. It is important to note that during this period the demographic problems were not only among the serfs. In 1830–1850s there was an increase in population in the provinces and districts of South-Central Russia, however, the percentage of serfs reduced.

Key words: province and districts of the South of Central Russia; audit; statistics; population dynamics; corvee; servage

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-111-120

Информация для цитирования:

Мякишева Е.А. Изменения численности населения уездов юга Центральной России в 1830–1850-е гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 3 (167). С. 111–120. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-111-120.

Myakisheva E.A. Izmeneniya chislennosti naseleniya uezdov yuga Tsentral'noy Rossii v 1830–1850-e gg. [The population changes of districts of the South of Central Russia in 1830–1850]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 3 (167), pp. 111–120. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-111-120. (In Russian)

УДК 93

ЗЕМСКИЕ НАЧАЛЬНИКИ КАК ОБЪЕКТ КОНТРОЛЯ (НА ПРИМЕРЕ ТАМБОВСКОЙ ГУБЕРНИИ)

© Наталья Анатольевна БУЗАНОВА

кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры профильной довузовской подготовки
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: buzanova.natalya@yandex.ru

Рассмотрен институт земских участковых начальников как объект контроля со стороны вышестоящих инстанций. Интерес представляет тот факт, как осуществлялся надзор за самими земскими начальниками и их деятельностью, ведь в их компетенцию входили обширные полномочия: административные, судебные функции, заседания в комиссиях и т. п. Контроль за деятельностью вышеупомянутых должностных лиц осуществлял уездный съезд, состоящий из административного и судебного присутствия. Но, как показал анализ исследования, уездный съезд по своему составу фактически являлся таким же продворянским учреждением, как и сами земские начальники, и потому контроль носил зачастую формальный характер. Ревизии земских участков проводились нечасто. В Тамбовской губернии они были в период с 1906 по 1909 гг., в 1912 г. и в 1915 г. При этом ревизии в большинстве случаев заканчивались успешно, несмотря на выявленные ошибки. Таким образом, контроль за институтом земских начальников существовал. Но он был скорее формальным, нежели фактическим. Практически во всех инстанциях земские начальники, за рядом некоторых исключений, находили поддержку. Все это делало власть должностных лиц огромной, позволяющей вмешиваться во многие стороны крестьянской жизни.

Ключевые слова: земский участковый начальник; гражданские дела; уголовные дела; контроль; ревизия; уезды Тамбовской губернии

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-121-128

Закон 12 июля 1889 г. «О земских участковых начальниках» ввел в сельских местностях новые должностные лица крестьянского управления, на которые возлагались обширные полномочия разного свойства и характера: административные, судебные функции, заседания в разного рода комиссиях и присутствиях, вплоть до оценки недвижимого имущества или отсрочек от отбывания воинской повинности.

В результате в руках земских начальников оказались многие нити и рычаги крестьянского самоуправления и даже крестьянской бытовой жизни. Все население участка оказалось под многовластной «опекой» земского. Но не менее интересным и вызывающим внимание является вопрос по поводу того, как осуществлялся контроль за самими земскими начальниками, точнее сказать, за их деятельностью и был ли он вообще. Не менее важным является выяснение вопроса о том, в какую инстанцию имели право обратиться крестьяне в том случае, когда земский начальник превышал свою власть и возложенные на него законом полномочия.

Контроль за деятельностью земских начальников, по закону 12 июля 1889 г., осуще-

ствлял их уездный съезд, заменивший уездные по крестьянским делам присутствия и съезды мировых судей. Согласно ст. 62 «Положения», земские начальники ежегодно представляли уездному съезду отчет о своей деятельности [1]. Он включал в себя следующие документы:

- 1) ведомость о движении административных дел;
- 2) ведомость о мирских расходах по обществам;
- 3) сведения о ремонте общественных зданий;
- 4) отчет о состоянии участка с приложением протоколов о ревизии каждой входящей в его состав волости;
- 5) ведомость о движении уголовных дел;
- 6) ведомость подсудимым по делам, бывшим в рассмотрении в течение отчетного года, а также приговоренным к наказаниям и оправданным приговорами земского начальника;
- 7) ведомость о движении гражданских дел;
- 8) алфавитный список лиц, осужденных волостными судами.

Каждое полугодие в уездный съезд сдавалась ведомость о движении судебных дел в участке земского начальника и в волостных судах участка, а также ежемесячно представлялась ведомость о движении судебных и административных дел.

В уездном съезде земских начальников полагались административное и судебное присутствие. Административное присутствие состояло под председательством уездного предводителя дворянства из всех участковых земских начальников уезда, исправника, податных инспекторов и председателя уездной земской управы [2, с. 58]. Оно рассматривало приговоры сельских и волостных сходов, опротестованные земскими начальниками, и могло их утвердить или отменить, решало дела об увольнении от службы должностных лиц сельского и волостного управления и о предании их суду. Судебное присутствие также возглавлял уездный предводитель дворянства, и состояло оно из уездного члена окружного суда, почетных мировых судей, городских судей и земских начальников [3, с. 21].

Казалось бы, контроль, доверенный уездному съезду, должен был гарантировать законность, столь часто нарушаемую земскими начальниками. Но, как мы видим, уездный съезд по своему составу фактически являлся таким же продворянским учреждением, как и сами земские начальники, и потому не мог изменить существенные черты всего института. Принимая во внимание, что и предводитель дворянства, и председатель уездной земской управы, и почетные мировые судьи – местные дворяне-землевладельцы, а исправники и податные инспектора заняты своей работой и едва ли участвовали в съездах, логично предположить, что в уездном съезде земские начальники сами себя контролировали.

Главный недостаток реформы, как отмечалось в литературе того времени, заключался в том, что над земскими начальниками, наделенными столь обширной властью, не было надлежащего контроля. И это действительно так. Критики обращали внимание именно на ближайшую контролирующую инстанцию – уездный съезд. Указывалось на то, что в съездах часто приходилось слышать такие мнения: «Господа, однако, земский начальник Семен Петрович очень обидится, если мы отменим его решение» или «Госпо-

да, знаете, Петр Петрович будет очень недоволен, потому что он...» [4, с. 8] и т. д.

Конечно, каждый из земских начальников, входивший в состав уездного съезда, знал, что ежели он отменит приговор, постановление другого земского начальника – будь то Иван Иванович или Петр Петрович, то через 15 минут в совещательной комнате сядет на его место тот или иной и, в свою очередь, непременно отменит его приговоры или постановления. А потому, дорожа непререкаемостью своего «приказания», земский начальник обязательно поддержит своих сослуживцев, как бы оно ни было странно с точки зрения правосудия.

Эту ситуацию «круговой поруки» подтверждает земский начальник Тамбовской губернии А.И. Новиков, по свидетельству которого административный съезд, состоящий из земских начальников, не пойдет против своего товарища. Желая быть полновластным у себя, каждый, очевидно, исполнит желание соседа, даже если съезд недружный. При этом А.И. Новиков уточняет, что на съездах часто бывают споры, но только в вопросах принципиальных. В тех же случаях, от которых зависело полновластие земских начальников, съезды почти всегда утверждали их представления [5].

Аналогична была ситуация и в судебных заседаниях. Если крестьянский начальник скажет: «О, я этого знаю, это негодяй», то невольно у других возникает мысль: «Ему должно быть ближе известно, он живет в этом участке и лучше осведомлен о положении дел и лиц, проживающих на нем» [5, с. 36-38], и решение автоматически утверждалось.

В периодической печати встречаются примеры обвинительных приговоров, основанных единственно на том, что обвиняемый лично известен земскому начальнику как «вредная» личность. Так, один из земских начальников, имя которого не указано, осудил крестьянина за то, что тот известен ему как «человек, безусловно испорченный» [6, с. 728]. Правда, что понималось под этим, «земский» не разъяснял.

Напрашивается вывод о том, что деятельность уездного съезда была направлена, прежде всего, на поддержание престижа власти и интересов земского начальства, которое сплошь и рядом подменяло собой тот

принцип, который должен быть осуществлен в суде – принцип законности.

В.И. Гурко указывал, что главная причина, по которой институт земских начальников не был на высоте своего призвания, состояла в том, что «по своему учреждению он был предоставлен самому себе без должного или, вернее, всякого руководства» [7]. Земские начальники с самого их образования, утверждал он, «были не только предоставлены сами себе в смысле руководства их деятельностью, но даже не было принято мер к выяснению степени соответствия назначенных лиц возложенным на них обязанностям» [7, с. 181-183]. Кассационной инстанцией для дел, которые были рассмотрены земскими начальниками, являлось губернское присутствие. Оно учреждалось в каждой губернии и состояло под председательством губернатора из губернского предводителя дворянства, вице-губернатора, прокурора окружного суда или его товарища и двух неперменных членов [8, с. 362].

Первая ревизия института, охватившая 24 уезда, расположенные в трех губерниях (к сожалению, В.И. Гурко не указывает – каких именно), была произведена лишь в 1904 г., то есть спустя 15 лет после их учреждения. Она обнаружила множество вопросов, настоятельно требовавших компетентного разрешения. Выяснилось, что надзора за деятельностью земских начальников почти вовсе не существовало иначе, как в порядке рассмотрения поступающих на их решения и действия жалоб от заинтересованных лиц. Происходило это вследствие того, что лица, на которых возложен был законом этот надзор, то есть уездные предводители дворянства, председатели уездных съездов, за редкими исключениями не только его не осуществляли, но всемерно его избегали, поскольку подведомственные им земские начальники были одновременно теми лицами, от которых во многом зависело избрание самих уездных предводителей. «Не раз приходилось слышать мнение предводителей дворянства, что для них уничтожить земского начальника столь же трудно, как раздавить насекомое между пальцами», – делился современник своими впечатлениями [9, с. 35]. «О предводителе и его ревизиях земских начальников говорить нечего, – вспоминал А.И. Новиков. – Он дворянин местный, и они

дворяне местные, его же избирающие. Ревизий нигде почти предводительских не бывает, а если и бывает, то в форме дружеских бесед. Предводитель – защитник земских начальников, а не контролер» [5].

Аналогичную ситуацию можно констатировать и при ревизиях председателей съездов. Добросовестный чиновник, земский начальник одной из северных губерний В. Поливанов был шокирован тем, как она прошла в его участке. Когда он предложил председателю съезда Дондукову осмотреть канцелярию, волостные правления, документацию, тот ответил: «Вы, никак, и в самом деле думаете, что я вас ревизовать собираюсь! Велено проревизовать, ну, я и приехал, а я и так знаю, что у вас все будет хорошо. Вы вот только... не забудьте мне дать удостоверение, что я был у вас» [10, с. 18]. Конечно, Дондуков побывал и в канцелярии, и в волостном правлении, но потратил на это не более одного часа. «Странное у меня было чувство, – недоумевал В. Поливанов, – я ждал ревизии, ...готовился к ней, возлагал надежды... Неужели мой труд, мое дело заслуживает только такого легкомысленного отношения?!» [10, с. 20].

В соседнем с В. Поливановым участке земского начальника Сапожкова все было гораздо сложнее, и ревизия могла вскрыть многие упущения в его работе. Единственное, на что рассчитывал Сапожков – это хорошо угостить «дорогого» гостя. На замечание В. Поливанова, что ревизор едет проверять не кухню, а канцелярию, он обиделся, сказав: «Вам хорошо, у вас участок чистый, а мне без индюка не обойтись» [10, с. 21]. Ревизия продолжалась более длительное время. Неизвестно, что подействовало на Дондукова – «ревизорское ли мясо», запитое шампанским, или спетая земским начальником с искренним чувством «Жизнь», только он решительно отказался от написания отчета о ревизии участка, и Сапожков усидел на своем месте.

Наиболее обстоятельные ревизии по всем уездам Тамбовской губернии были проведены лишь в 1906–1909 гг., в 1912 и в 1915 г. Главное, на что обращалось внимание в ходе ревизий – разбор земскими начальниками судебных и административных дел, контроль с их стороны за волостными правлениями, волостными судами, а также за деятельно-

стью сельских старост, волостных старшин и других, надзор крестьянских начальников за податной и продовольственной частью, осуществление ими особых обязанностей. В большинстве уездов ревизии прошли достаточно благополучно для земских начальников. Если и усматривались какие-либо ошибки, то признавался их незначительный характер. По крайней мере, по результатам ревизий ни один земский начальник уволен не был. Даже земскому начальнику 7-го участка Борисоглебского уезда П.Н. Бабанину, в ходе ревизии которого в 1908 г. было установлено, что его административная часть не находится в должном порядке, губернское присутствие приняло весьма мягкое постановление: за допущенную медлительность в делопроизводстве (а помимо административных дел, им не было решено более 60 % уголовных дел!) и весьма слабый надзор за должностными лицами сельского и волостного управления объявить выговор. Фактически вместо увольнения ему было предложено привести в порядок свое делопроизводство [11, л. 147]. В данном случае губернское присутствие не ошиблось в своих действиях и в самом земском начальнике, поскольку П.Н. Бабанин, приняв во внимание все замечания неопременного члена губернского присутствия, к ревизии 1912 г. устранил недостатки предшествующей деятельности. Судя по данным повторной ревизии, было замечено стремление земского начальника поставить дело в участке на надлежащую высоту.

При ревизии делопроизводства земского начальника 4-го участка Моршанского уезда А.И. Семенихина в июне 1908 г. было признано, что он как земский начальник слаб, о положении своего участка мало осведомлен, выезжает в него редко, дела рассматривает медленно, в законах мало сведущ. Казалось, увольнения не избежать. Однако было принято во внимание, что А.И. Семенихин долгое время заведовал двумя участками, что осложняло его работу, и он был оставлен при должности [12, л. 22].

При ревизии деятельности земского начальника 7-го участка Тамбовского уезда Д.Н. Пичугина в ноябре 1908 г. также было выявлено много недостатков: ошибки и неправомерности в разрешении административных, судебных дел, особенно уголовных, недостаточно мотивированные постановления,

ко всему этому еще и «хромала» подсудность. Но и Д.Н. Пичугин был оставлен на своей должности. Непременный член присутствия признал, что Д.Н. Пичугин еще молод, однако проявляет много энергии и усердия, и пожелал ему меньше горячности в образе действий и больше обдуманности в распоряжениях [13, л. 12-13].

Следует отметить, что ревизией 1908 г. у отдельных земских начальников делопроизводство было признано удовлетворительным.

Ревизия 1909 г. охватила три уезда: Усманский, Тамбовский, Липецкий. Проверка начальника 6-го участка Усманского уезда В.И. Герасимова в июне-июле показала, что административная часть, в отличие от судебной, находится в неудовлетворительном состоянии. Главный недостаток – отсутствие производства дел в спорном порядке, отсутствие личных дознаний. По мнению ревизующего, во многом причиной этого служит неопытность В.И. Герасимова. Вместе с тем земский начальник проявил очевидное желание устранить все дефекты [14, л. 16].

Из трех земских начальников Тамбовского уезда – А.И. Сатина, В.Н. Александровича, В.А. Урнужевского, подвергшимся ревизиям, лишь у В.А. Урнужевского административная и судебная часть находилась в плохом состоянии. Отмечены были его медлительность при их рассмотрении, отсутствие надзора за должностными лицами. Освобождая себя от повседневной работы, земский начальник дознания по большинству дел перепоручал волостным старшинам.

Часто за какие-то другие заслуги земским начальникам прощалась неудовлетворительная работа по судебной и административной отрасли. Например, у земского начальника из Козловского уезда А.Н. Давыдова было выявлено в ходе ревизии очень много ошибок. Однако, ввиду «проявленного им рвения по другим отраслям, а именно дел по укреплению земли в личную собственность, сумевшему вселить в сознание крестьян пользу закона 9 ноября 1906 г. (Столыпинская аграрная реформа) и успешно содействовавшему землеустройству крестьян, признать его деятельность в общем удовлетворительной» [15, л. 57об.].

Письмоводитель И. Дмитриев указывал, что у его земского начальника Н.П. Дьякова (1-й участок Елатомского уезда) ко времени

ревизии (июнь 1915 г.) не было разобрано более 90 % дел! Но дела эти не регистрировались и потому не были обнаружены ревизиующим. Между тем лежали они около 10 лет без всякого движения. По словам И. Дмитриева, земский начальник успокаивал себя тем, что все дела просматриваться не будут. Однако в ведомости о годовом движении дел Н.П. Дьяков аккуратно ставил 50–60 % дел, остававшихся нерешенными.

Таким образом, проводившиеся ревизии часто были формальными. В области судебной ревизия сосредоточивалась преимущественно на внешней стороне дела, удостоверяясь в соблюдении процессуальных форм и обрядов, в отсутствии медлительности в разборе дел, в достаточной мотивировке решений. Лица, ревизирующие земских начальников – неперенные члены губернских присутствий, уездные предводители дворянства – сами были не всегда сведущи в судебном деле. Характерен в этом случае следующий пример, взятый из соседней губернии – Саратовской. Здесь в губернском присутствии разбиралось дело о земском начальнике Языкове, обвинявшемся в нанесении побоев крестьянину Ежкину. Последний был вызван к земскому начальнику, но крестьянин не явился и был «притащен» сотским. Произошло объяснение с земским начальником наедине. Результатом «беседы» было разбитое лицо крестьянина, который был уведен сотским в кутузку на три дня. Ежкин подал жалобу в губернское присутствие, и на дознании Языков сознался, что ударил крестьянина. Губернское присутствие нашло, что поступок Языкова предусмотрен ст. 347 Уложения о наказаниях (в статье назначено наказание за обиду, нанесенную должностному лицу при исправлении служебных обязанностей), и не возбудило уголовного преследования [16, с. 801-802]. Это постановление бросает свет на уровень компетентности членов губернского присутствия в делах судебных. Действия земского начальника были превышением власти, весьма серьезным по своему свойству. Получалось, что земские начальники опасны не только тем, что могут превысить власть, но и тем, что это превышение останется безнаказанным.

Похожую ситуацию мы наблюдаем и в Тамбовской губернии. Крестьянка с. Сасова Елатомского уезда С.П. Курникова предста-

вила в губернское присутствие жалобу на своего земского начальника В.В. фон дер Лауница, который без повестки вызвал ее к себе для разбора дела по обвинению крестьянкой волостного старшины. Лауниц вынуждал С.П. Курникову взять свое прошение обратно, ругал ее неприличными словами, а в довершение всего посадил в дежурку при волостном правлении за отказ взять назад прошение. Уже после того, как С.П. Курникова была отпущена, она снова была вызвана в камеру земского начальника и вновь подверглась оскорблениям. Жалоба ее на действия старшины была оставлена без последствий [17, л. 1-2]. Однако на этом неугомонная просительница не остановилась, а спустя несколько дней обратилась в губернское присутствие. В данном случае удивительно решение присутствия, которое сочло жалобу С.П. Курниковой неосновательной, явно не желая марать «честь» мундира наказанием представителя власти.

В то же время, согласно исследованиям Н.А. Бузановой, не всякий крестьянин решался жаловаться и бороться с земским начальником, который и после принципиальной отмены его окончательного постановления все же оставался для него полновластным опекуном-хозяином [18, с. 184].

К тому же все условия, которыми была обставлена деятельность земских начальников – невысокий образовательный уровень, необязательность юридических знаний, дискреционный характер полномочий, когда земский начальник мог распоряжаться по своему усмотрению, недостаточность надзора и контроля свыше, авторитет власти, которой они были наделены, – побуждали к осознанию собственного всемогущества во вверенном земскому начальнику участке. Это избавляло от тягостной необходимости глубоко вникать в жизнь крестьянского мира с его сложной тканью традиций, обычаев, привычек [19, с. 91].

В течение полутора лет (с января 1908 г. по май 1909 г.) в Тамбовском губернском присутствии разбиралось дело о злоупотреблениях земского начальника 5-го участка Борисоглебского уезда В.Г. Есипова. Суть его заключалась в представлении В.Г. Есиповым фиктивных документов о расходовании выданного ему денежного аванса на благотворительные дела. Губернское присутствие по-

становило потребовать от земского начальника объяснений и, имея в виду, что содеянный поступок получил огласку, признать его поведение «несовместимым с достоинством его звания, лишить его необходимой должности доверия и уважения и устранить от должности». Давая объяснения губернскому присутствию, В.Г. Есипов признал себя виновным и готов был в уплату долга заложить собственное имение [20, л. 3-4].

В итоге губернское присутствие пересмотрело полностью свое решение и постановило, что преступление земский начальник совершил не по должности, поэтому увольнения не заслуживает. Однако его должностной авторитет, особенно среди крестьян, несомненно, был подорван. К тому же подобные случаи усиливали убежденность крестьян в том, что губернская власть покрывает преступления. Среди крестьянской массы росло убеждение, что земский начальник просто останется безнаказанным.

Ко всему прочему ревизиями было выявлено, что судебное производство земских начальников изобиловало грубыми нарушениями элементарных процессуальных правил. Это и отождествление «подозрения» с «обвинением», привод обвиняемого без посылки ему повестки, замена вызывных повесток приказами о явке, предварительное заключение под стражу в тюрьму вместо арестного дома, медленное разбирательство уголовного дела с допросом свидетелей при полном отсутствии обвинителя и обвиняемого и т. п.

Однако еще одной контролирующей инстанцией оставался губернатор, который мог при желании умерить произвол земского начальства. Но, объективно говоря, ему это было сделать труднее, и не только по причине собственной занятости. Губернаторская ревизия в большинстве случаев «бумажная», а бумага, как известно, все стерпит. Она будет «чиста», если письмоводитель опытен и умел. Наконец, опросами, следствиями можно было уронить престиж земских начальников, что власти было невыгодно.

Таким образом, контроль за институтом земских начальников существовал. Но был он скорее формальным, нежели фактическим. Практически во всех инстанциях — уездный съезд, губернское присутствие — земские начальники находили, за некоторы-

ми исключениями, поддержку. Ревизии, которые могли бы вскрыть негативные моменты деятельности земских начальников, были крайне редки. За 26-летнее существование института в Тамбовской губернии они проводились всего лишь 6 раз. Первая ревизия была проведена только в 1906 г., то есть спустя 15 лет после его введения. За это время, естественно, в сознании земских начальников укрепилась мысль в том, что чтобы они не делали, как бы не разбирали дела, какие бы жалобы на них не поступали, это никаким образом не отразится на их непосредственной служебной деятельности. Коренным образом положение не изменилось и после проведенных ревизий. Как правило, они не имели последствий, хотя и обнаруживали массу злоупотреблений. Все это делало власть земских начальников не только всеобъемлющей, позволявшей вмешиваться во все стороны крестьянской общественной и частной жизни, но и бесконтрольной. Земскому начальнику ничто не мешало быть полновластным хозяином на своей территории. Каждый из них мог сказать: «Я в своем участке — все!».

Список литературы

1. Положения и правила о земских участковых начальниках, городских судьях и волостном суде. Спб., 1903.
2. Сборник узаконений крестьянских и судебных учреждений, преобразованных по закону 12 июля 1889 г. Спб., 1890.
3. Очерки гражданского судопроизводства в новых административно-судебных учреждениях (у земских начальников, городских судей, в уездных съездах и в губернских присутствиях). Одесса, 1892.
4. О земских начальниках, их съездах и о деятельности сих учреждений. Спб., 1898.
5. Новиков А.И. Записки земского начальника. Спб., 1899.
6. Право. 1901. № 14.
7. Гурко В.И. Черты и силуэты прошлого: правительство и общественность в изображении современника. М., 2000.
8. Виленский Б.В. Судебная реформа и контрреформа в России. Саратов, 1969.
9. Дедюлин С.А. Крестьянское самоуправление в связи с дворянским вопросом. Спб., 1902.
10. Поливанов В. Записки земского начальника // Русская мысль. Москва; Петроград, 1917. № 9-10.

11. ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 26. Оп. 4. Д. 208.
12. ГАТО. Ф. 26. Оп. 4. Д. 75-б.
13. ГАТО. Ф. 26. Оп. 4. Д. 213.
14. ГАТО. Ф. 26. Оп. 4. Д. 352.
15. ГАТО. Ф. 26. Оп. 4. Д. 694.
16. Вестник Европы. 1895. № 10.
17. ГАТО. Ф. 26. Оп. 4. Д. 812-п.
18. Бузанова Н.А. Земские начальники Тамбовской губернии и их роль в жизни русского крестьянства // Социально-экономические явления и процессы. 2013. № 6. С. 182-187.
19. Бузанова Н.А. Основные требования, предъявляемые к должности земского участкового начальника по контрреформе Александра III // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 1 (165). С. 86-92. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-86-92.
20. ГАТО. Ф. 26. Оп. 4. Д. 346-а.
8. Vilenskiy B.V. *Sudebnaya reforma i kontrreforma v Rossii* [Judicial Reform and Counter-reform in Russia]. Saratov, 1969. (In Russian).
9. Dedyulin S.A. *Krest'yanskoe samoupravlenie v svyazi s dvoryanskim voprosom* [Peasant Self-Government in Connection with the Noble Question]. St. Petersburg, 1902. (In Russian).
10. Polivanov V. *Zapiski zemskogo nachal'nika* [Notes by Territorial Chief]. *Russkaya mysl'* [Russian Thought]. Moscow, Petrograd, 1917, no. 9-10. (In Russian).
11. Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti [The State Archive of Tambov Region], fund 26, list 4, file 208. (In Russian).
12. Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti [The State Archive of Tambov Region], fund 26, list 4, file 75-b. (In Russian).
13. Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti [The State Archive of Tambov Region], fund 26, list 4, file 213. (In Russian).
14. Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti [The State Archive of Tambov Region], fund 26, list 4, file 352. (In Russian).
15. Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti [The State Archive of Tambov Region], fund 26, list 4, file 694. (In Russian).
16. *Vestnik Evropy* [European Bulletin], 1895, no. 10. (In Russian).
17. Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti [The State Archive of Tambov Region], fund 26, list 4, file 812-p. (In Russian).
18. Buzanova N.A. *Zemskie nachal'niki Tambovskoy gubernii i ikh rol' v zhizni russkogo krest'yanstva* [Territorial chiefs of the Tambov province and their role in life of the Russian peasantry]. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i processy – Social and Economic Phenomena and Processes*, 2013, no. 6, pp. 182-187. (In Russian).
19. Buzanova N.A. *Osnovnye trebovaniya, pred'yavlyaemye k dolzhnosti zemskogo uchastkovogo nachal'nika po kontreforme Aleksandra III* [Main requirements to shire reeve's post on a counter-reform of Alexander III]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 1 (165), pp. 86-92. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-86-92. (In Russian).
20. Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti [The State Archive of Tambov Region], fund 26, list 4, file 346-a. (In Russian).

References

1. *Polozheniya i pravila o zemskikh uchastkovykh nachal'nikakh, gorodskikh sud'yakh i volostnom sude* [Contribution and Rules of Territorial Chiefs, Municipal and Volost Courts]. St. Petersburg, 1903. (In Russian).
2. *Sbornik uzakonenykh krest'yanskikh i sudebnykh uchrezhdeniyakh, preobrazovannykh po zakonu 12 iyulya 1889 g.* [Digest of Legalization of Peasant and Court Institutes That Were Reformed Because of the Law of July 12, 1889]. St. Petersburg, 1890. (In Russian).
3. *Ocherki grazhdanskogo sudoproizvodstva v novykh administrativno-sudebnykh uchrezhdeniyakh (u zemskikh nachal'nikov, gorodskikh sudey, v uezdnykh s"ezdakh i v gubernskikh pristutstviyakh)* [Notes of Civil Legal Proceedings in New Administrative and Court Institutes (by Territorial Chiefs, City Judges, in Uezd Conferences and Governorate)]. Odessa, 1892. (In Russian).
4. *O zemskikh nachal'nikakh, ikh s"ezdakh i o deyatelnosti sikh uchrezhdeniy* [About Territorial Chiefs, Their Conferences and Activity of Their Institutes]. St. Petersburg, 1898. (In Russian).
5. Novikov A.I. *Zapiski zemskogo nachal'nika* [Notes of Territorial Chief]. St. Petersburg, 1899. (In Russian).
6. *Pravo* [Law], 1901, no. 14. (In Russian).
7. Gurko V.I. *Cherty i siluety proshlogo: pravitel'stvo i obshchestvennost' v izobrazhenii sovremennika* [Features and Silhouettes of Past: Government and Society in Representing Modernity]. Moscow, 2000. (In Russian).
8. Vilenskiy B.V. *Sudebnaya reforma i kontrreforma v Rossii* [Judicial Reform and Counter-reform in Russia]. Saratov, 1969. (In Russian).
9. Dedyulin S.A. *Krest'yanskoe samoupravlenie v svyazi s dvoryanskim voprosom* [Peasant Self-Government in Connection with the Noble Question]. St. Petersburg, 1902. (In Russian).
10. Polivanov V. *Zapiski zemskogo nachal'nika* [Notes by Territorial Chief]. *Russkaya mysl'* [Russian Thought]. Moscow, Petrograd, 1917, no. 9-10. (In Russian).
11. Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti [The State Archive of Tambov Region], fund 26, list 4, file 208. (In Russian).
12. Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti [The State Archive of Tambov Region], fund 26, list 4, file 75-b. (In Russian).
13. Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti [The State Archive of Tambov Region], fund 26, list 4, file 213. (In Russian).
14. Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti [The State Archive of Tambov Region], fund 26, list 4, file 352. (In Russian).
15. Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti [The State Archive of Tambov Region], fund 26, list 4, file 694. (In Russian).
16. *Vestnik Evropy* [European Bulletin], 1895, no. 10. (In Russian).
17. Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti [The State Archive of Tambov Region], fund 26, list 4, file 812-p. (In Russian).
18. Buzanova N.A. *Zemskie nachal'niki Tambovskoy gubernii i ikh rol' v zhizni russkogo krest'yanstva* [Territorial chiefs of the Tambov province and their role in life of the Russian peasantry]. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i processy – Social and Economic Phenomena and Processes*, 2013, no. 6, pp. 182-187. (In Russian).
19. Buzanova N.A. *Osnovnye trebovaniya, pred'yavlyaemye k dolzhnosti zemskogo uchastkovogo nachal'nika po kontreforme Aleksandra III* [Main requirements to shire reeve's post on a counter-reform of Alexander III]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 1 (165), pp. 86-92. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-86-92. (In Russian).
20. Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti [The State Archive of Tambov Region], fund 26, list 4, file 346-a. (In Russian).

Поступила в редакцию 16.01.2017 г.

Received 16 January 2017

UDC 93

TERRITORIAL (ZEMSKY) DISTRICT CHIEFS AS AN OBJECT OF CONTROL (BASING ON THE EXAMPLE OF TAMBOV PROVINCE)

Natalya Anatolevna BUZANOVA

Candidate of History, Associate Professor, Associate Professor of Specialized Pre-University Preparation Department
Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: buzanova.natalya@yandex.ru

The institution of zemsky chiefs as an object of control from higher authorities is considered. It is interesting to mention that zemsky chiefs were totally controlled though they themselves had a lot of powers: administrative and judicial functions, participating in commissions etc. The authorities obeyed "the county congress" which consisted of administrative and judicial attendance. Analysis of the following research showed that the county congress was same nobleman's institution as zemsky chiefs. Thus, control was rather formal. Revisions of zemsky districts were rare. In Tambov province they took place between 1906–1909, in 1912 and in 1915. In most cases the revisions had successful results despite the found mistakes. So the control existed but it was formal enough. Nearly all zemsky chiefs except for some had support. All these factors made the power of authorities enormous, able to interfere into many aspect of peasants' life.

Key words: zemsky chief; civil matters; criminal cases; control; revision; Tambov province counties

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-121-128

Информация для цитирования:

Бузанова Н.А. Земские начальники как объект контроля (на примере Тамбовской губернии) // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 3 (167). С. 121-128. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-121-128.

Buzanova N.A. Zemskie nachal'niki kak ob"ekt kontrolya (na primere Tambovskoy gubernii) [Territorial (zemsky) district chiefs as an object of control (basing on the example of Tambov province)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 3 (167), pp. 121-128. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-121-128. (In Russian).

