

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 12 раз в год

Т. 21,
вып. 5-6
(157-158)

2016

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

4 CONTENTS

ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

7 *Т.И. Гущина,
Л.Н. Макарова,
И.А. Шаршов,
А.Ю. Курин*

Концепция развития педагогического института Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

19 *Л.Ф. Егорова,
Н.В. Протасова*

Научно-исследовательская и проектная деятельность старшекласников средствами английского языка

24 *О.В. Кашкарова*

Способы перевода географических реалий и реалий-топонимов в поэтических текстах

31 *К.А. Мерзляков*

Этапы обучения письменной речи студентов на основе метода рецензирования

40 *Е.М. Шульгина*

Мотивация познавательной деятельности студентов посредством технологии веб-квест

46 *П.Д. Митчелл,
М.О. Черемисина,
Л. Агиар Пардиньо*

Построение предложений в бразильском варианте португальского языка

ИНЖЕНЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА

54 *Г.Д. Хорошавина,
В.И. Стымковский*

Основные принципы инженерной подготовки слушателей в условиях реализации стратегической ресурсности дополнительного профессионального образования технического вуза

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

62 *С.Д. Антонюк,
И.В. Кожевникова*

Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» как программная и нормативная основа обеспечения физического воспитания

- 71 *В.Б. Болдырева,
А.Ю. Кейно,
П.М. Грицков* Исследование специальной физической подготовленности игроков баскетбольного клуба «Тамбов»
- 77 *И.В. Бурнацев* Влияние комплекса профилактических упражнений на состояние спины юных фехтовальщиков
- 85 *С.А. Загузова,
С.Ю. Туманова* Рациональное планирование тренировочного процесса бегунов-марафонцев высокой квалификации в специально-подготовительном периоде годичного цикла подготовки
- 92 *М.В. Бударин,
А.Ю. Кейно* Подготовка специалистов по плаванию для работы с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, в соответствии с требованиями современных стандартов спортивной подготовки

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- 98 *В.Б. Болдырева,
А.Ю. Кейно,
М.В. Кузьменко* Подвижные игры в физическом воспитании молодежи
- 105 *В.А. Водолажский* Опыт разработки и внедрения модели реализации педагогического потенциала рекреационно-оздоровительных технологий в организации лечебно-оздоровительного отдыха подрастающего поколения

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

- 111 *Т.И. Гущина,
И.Г. Андреева* Развитие самоотношения как фактора психологического здоровья детей подросткового возраста

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

- 121 *А.П. Марин,
О.Г. Румба,
Л.А. Григорович* Исследование социализированности воспитанников кадетской спортивной школы Военного института физической культуры

ПЕДАГОГИКА СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

- 135 *С.Н. Вачкова,
М.В. Воропаев
И.М. Реморенко* Исследование вовлеченности родителей (законных представителей) обучающихся в деятельность образовательных организаций по разработке и реализации основных образовательных программ

ИСТОРИЯ

- 150 *К.С. Кунавин* Карьера Б.П. Мансурова как пример взаимоотношений «правительство-чиновничество» во второй половине XIX в.
- 156 *А.Г. Топильский* Радикальное движение в Галиции первой половины 1890-х гг.

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 серии), И.В. Ильина (отв. секретарь), д. ист. н., проф. А.Г. Айрапетов, д. истории, проф. Тьерри Гробуа (Люксембург), д. пед. н., проф. И.Ф. Исаев (г. Белгород), д. ист. н., проф. В.В. Канишев, 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. ист. н., проф. Ю.А. Мизис, 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. ист. н., проф. В.В. Романов, д. ист. н., проф. А.С. Туманова (г. Москва), доктор наук, проф. Хок Стивен Л. (г. Три-Ситис, США), д. пед. н., проф. И.А. Шаршов.

Адрес редакции: 392000, 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: Э.Ю. Закомолдина, Т.А. Ковалева, М.И. Филатова.

Редактор английских текстов Е.А. Финаева.

Компьютерное макетирование Т.Ю. Молчанова.

Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. – Тамбов, 2016. – Т. 21, вып. 5-6 (157-158). – 160 с. – ISSN 1810-0201. – DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)

Подписано в печать 20.04.2016. Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 19,40. Тираж 1000 экз. Заказ № 1213. 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, 190г.

© ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», 2016

© Журнал «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки», 2016.

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

PRACTICE OF HIGHER EDUCATION MODERNIZATION

- 7 *T.I. Gushchina,
L.N. Makarova,
I.A. Sharshov,
A.Y. Kurin* The concept of pedagogic institute development of Tambov State University named after G.R. Derzhavin

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 19 *L.F. Egorova,
N.V. Protasova* Research and project work of senior school students on the basis of the English language
- 24 *O.V. Kashkarova* Ways of geographical realities and realia-toponyms translation in poetic texts
- 31 *K.A. Merzlyakov* The stages of students' written language education basing on the method of reviewing
- 40 *E.M. Shulgina* Motivation of students' cognitive activity by web-quest technology
- 46 *P.J. Mitchell,
M.O. Cheremisina,
L. Aguiar Pardinho* Sentence construction in Brazilian Portuguese

ENGINEER PEDAGOGY

- 54 *G.D. Khoroshavina,
V.I. Stymkovskiy* Basic principles of listeners' engineer training in the conditions of strategic potential of further education of technical higher educational institution realization

THEORY AND METHODS OF PHYSICAL TRAINING EDUCATION

- 62 *S.D. Antonyuk,
I.V. Kozhevnikova* All-Russian physical complex "Ready for Labour and Defence" as a legal framework for physical education supporting
- 71 *V.B. Boldyreva,
A.Y. Keyno,
P.M. Gritskov* Special physical fitness research of basketball club "Tambov" players

- 77 *I.V. Burnatsev* Influence of preventive exercises set on back's condition of young fencers
- 85 *S.A. Zaguzova,
S.Y. Tumanova* Rational planning of training process of runners-marathon racers of high qualification in specially-setup time of circannual cycle of sportsmen preparation
- 92 *M.V. Budarin,
A.Y. Keyno* Preparation of swimming specialists according to the requirements of modern standards of sport preparation for work with children who have intellectual disability

METHODS OF SOCIOCULTURAL ACTIVITY ORGANIZATION

- 98 *V.B. Boldyreva,
A.Y. Keyno,
M.V. Kuzmenko* Outdoor games in youth's physical education
- 105 *V.A. Vodolazhskiy* The experience of development and implementation of the model of pedagogic potential of leisure health-giving technologies in organization of health-related rest of the younger generation

PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT

- 111 *T.I. Gushchina,
I.G. Andreeva* Self-attitude development as a factor of teenage children's psychological health

PROBLEMS OF YOUTH'S SOCIALIZATION IN MODERN WORLD

- 121 *A.P. Marin,
O.G. Rumba,
L.A. Grigorovich* The study of the military sports boarding school students' socialization of the military institute of physical training

PEDAGOGY OF SECODARY SCHOOL

- 135 *S.N. Vachkova,
M.V. Voropaev,
I.M. Remorenko* Research of parents' involvement (representatives in law) of students in educational organizations activity on development and realization of basic educational programs

HISTORY

- 150 *K.S. Kunavin* B.P. Mansurov's career as an example of "government-officialdom" relations in the second half of XIX century
- 156 *A.G. Topilskiy* Radical movement in Galicia in the first half of 1890-s

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

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

EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL: Doctor of Pedagogy, Professor P.V. Sysoev (Series Managing Editor), I.V. Ilyina (Executive Editor), Doctor of History, Professor A.G. Airapetov, Professor Thierry Grosbois (Luxembourg), Doctor of Pedagogy, Professor I.F. Isayev (Belgorod), Doctor of History, Professor V.V. Kanishev, Doctor of History, Professor S.G. Kashenko (Saint-Petersburg), Doctor of Pedagogy, Professor R.M. Kulichenko, Doctor of Pedagogy, Professor L.N. Makarova, Doctor of History, Professor Y.A. Mizis, 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 History, Professor V.V. Romanov, Doctor of History, Professor A.S. Tumanova (Moscow), Doctor of Sciences, Professor Hoch Steven L. (Tri-Cities, USA), Doctor of Pedagogy, Professor I.A. Sharshov.

Editors address: 33 Internatsionalnaya street, Tambov, 392000, Russia.

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 Rospechat agency is 83371.

Editors: E.Y. Zakomoldina, T.A. Kovaleva, M.I. Filatova.

English texts editor E.A. Finaeva.

Computer layout T.Y. Molchanova.

Tambov University Review. Series: Humanities. – Tambov, 2016. – Vol. 21, Issue 5-6 (157-158). – 160 p. – ISSN 1810-0201. – DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)

Подписано в печать 20.04.2016. Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 19,40. Тираж 1000 экз. Заказ № 1213. 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, 190г.

© FSBEI of HE “Tambov State University named after G.R. Derzhavin”, 2016

© The journal “Tambov University Review. Series: Humanities”, 2016.

All rights of reproduction in any form reserved.

The author is responsible for the contents of publications.

ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.09

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ТАМБОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА им. Г.Р. ДЕРЖАВИНА

© **Татьяна Ивановна ГУЩИНА**

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

© **Людмила Николаевна МАКАРОВА**

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, доктор педагогических наук,
профессор, зав. кафедрой общей педагогики и психологии,
e-mail: mako20@inbox.ru

© **Игорь Алексеевич ШАРШОВ**

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, доктор педагогических наук,
профессор, начальник Управления фундаментальной и прикладной науки,
e-mail: silans@mail.ru

© **Андрей Юрьевич КУРИН**

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, кандидат педагогических наук,
доцент, зав. кафедрой теории и методики дошкольного
и начального образования, e-mail: kurinandrey@mail.ru

Обоснована необходимость проведения эффективной региональной образовательной политики, выработки научно-обоснованной концепции реформирования региональных систем образования. Раскрыты основные признаки регионализации образовательных систем, доказана важность сетевого взаимодействия разноуровневых образовательных учреждений области. В качестве одного из приоритетных направлений деятельности Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина рассмотрено развитие Педагогического института на основе сетевого взаимодействия с образовательными организациями федерального и регионального уровней с учетом актуальных и перспективных потребностей региона. С учетом существующих государственных стратегических документов в области образования и анализа потребности Тамбовской области в педагогических кадрах разработана концепция развития Педагогического института. Сформулированы три блока задач, которые связаны с преобразованием образовательной, научно-исследовательской и воспитательной деятельности института и предложены вариативные средства их решения. Разработана и подробно описана иерархическая структура многоуровневого образовательного комплекса, в которой каждый предыдущий уровень обеспечивает функционирование последующих. Особое внимание уделено взаимосвязи 2 уровня (среднее профессионально образование) и 3 уровня (высшее образование). Рассмотрены преимущества, которые дает многоуровневый комплекс непрерывного педагогического образования в сравнении с изолированными учебными заведениями. Обосновано создание сетевого Педагогического университета, ядром которого является Педагогический институт Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина.

Ключевые слова: концепция; сетевое взаимодействие; педагогический институт; многоуровневый образовательный комплекс; стратегические задачи; образовательная, научно-исследовательская и воспитательная деятельность.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-7-18

В современном динамично развивающемся обществе объективно возрастает роль непрерывного образования как для общества в целом, так и для отдельного человека. Непрерывное образование обеспечивает формирование профессионально-компетентной личности специалиста, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость собственной деятельности, нести ответственность за ее результаты; способствует социальной стабильности и развитию общества; определяет качество подготовки кадров для всех сфер функционирования государства.

Неуклонная трансформация России в либерально-рыночное государство вызвала необходимость разработки и проведения эффективной региональной образовательной политики, выработки научно-обоснованной концепции реформирования региональных систем образования, а также принципов их функционирования [1]. К основным признакам регионализации образовательных систем разного уровня мы относим:

- ориентацию в организации и содержании образования на местные специфические условия и местные рынки труда, зависимость от конкретных экономических и социальных условий развития той или иной территории, поскольку каждый регион России сохраняет достаточно высокую степень своеобразия, экономической, политической и культурной автономии;

- широту профессионального профиля как востребованную рынком особенность подготовки выпускника, обеспечиваемую путем формирования образовательных центров, интегрирующих на базе университета учреждений общего и профессионального образования (школы, лицеи, гимназии, колледжи и др.);

- разработку моделей подготовки и переподготовки кадров на региональном уровне и реализация адаптивной стратегии хозяйствования университетов в системе региональных научно-образовательных комплексов.

На региональном образовательном уровне необходимо отслеживать тенденции изменения поведения потребителей образовательных услуг, изучать их установки, исследовать запросы и ожидания организаций, предприятий и фирм, действующих на тер-

ритории области и близлежащих регионов. Это позволяет через расширение спектра образовательных программ быстро и эффективно осуществлять подготовку по новым специальностям и специализациям, действительно востребованным на региональном рынке труда и профессий.

В результате в региональных образовательных системах усиливается ориентация на увеличение выпуска специалистов различных направлений подготовки, на расширение набора курсов для гибкого конструирования учебных планов по запрашиваемым направлениям, на широкое развитие междисциплинарных методов образования. Из сказанного выше мы делаем заключение о том, что вся деятельность образовательных учреждений все больше начинает детерминироваться региональными проблемами занятости и трудоустройства населения, миграции, экологии и здоровья, безопасности и порядка, градостроительными проблемами и проблемами малого бизнеса. В результате *регионализация* непрерывного образования становится «*социальным заказом*» общества.

Ведущую роль в реализации непрерывного образования играет педагогическое образование, выступающее фактором повышения качества людских ресурсов, наращивания инновационного потенциала области, развития других уровней образования. Ситуация на высокодинамичном рынке образовательных услуг подталкивает образовательные учреждения к радикальным преобразованиям, способствующим эффективности их деятельности [2]. Это с необходимостью подразумевает формирование в регионе сети стратегических партнеров – ряда организаций и предприятий Тамбовской области, взаимодействие которых строится на основе договорных отношений [3].

В связи с этим одним из приоритетных направлений деятельности Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина является развитие Педагогического института на основе сетевого взаимодействия с образовательными организациями федерального и регионального уровней с учетом актуальных и перспективных потребностей региона.

Векторы развития Педагогического института определяются государственными приоритетами, представленными в стратеги-

ческих документах (Указы Президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» (май 2012 г.), Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (декабрь 2012 г.), Распоряжения Правительства «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» (декабрь 2012 г.), о Государственной программе «Развитие образования» на 2013–2020 гг. (май 2013 г.) и о Плате реализации Государственной программы «Развитие образования» на 2013–2020 гг. (апрель 2013 г.), «Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» (апрель 2014 г.), Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. (апрель 2014 г.), Закон Тамбовской области от 1 октября 2013 г. № 321-З «Об образовании в Тамбовской области», Стратегия социально-экономического развития Тамбовской области на период до 2020 г., а также Профессиональный стандарт педагога.

Деятельность Педагогического института Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина строится с учетом тенденций развития образовательной сферы в г. Тамбове и Тамбовской области, а также анализа кадровой ситуации в России, которые указывают на необходимость дальнейшего развития педагогических направлений подготовки.

По данным сведений Управления образования и науки Тамбовской области по итогам комплектования образовательных организаций Тамбовской области педагогическими кадрами на 2015/2016 учебный год в области работают 12654 педагогических работника. Из них: в районах – 7299 человек (58 %); в городах – 5355 человек (42 %). Из общего числа педагогических работников всего учителей – 8243 человека (65 %) Из них: в районах – 5153 человека (62,5 %); в городах – 3090 человек (37,5 %) [4].

На 1 сентября 2015 г. в образовательных организациях области работают 10611 высококвалифицированных педагогических работников, т. е. 83,9 % от общего числа педагогических работников. Из них: в районах – 5922 человека, это 81 % от общего числа пе-

дагогических работников с высшим образованием в районах. В городах – 4689 человек (87,6 % от общего числа педагогических работников с высшим образованием в городах).

В образовательных организациях области молодых педагогических работников в возрасте до 35 лет – 2436 человек, что составляет 19,3 % от общего числа педагогических работников муниципальных образовательных организаций.

Проведенное комплектование образовательных организаций педагогическими кадрами выявило ряд проблем:

- в образовательных организациях области работают 576 (4,5 %) неспециалистов;
- 2210 педагогических работников (20 %) пенсионного возраста;
- всего 50,5 % педагогических работников имеют квалификационную категорию;
- ежемесячный мониторинг показывает от 35 до 65 вакансий педагогических кадров.

Таким образом, востребованность и качество педагогических кадров отрасли образования остается актуальной проблемой: сохраняется тенденция старения педагогических работников (увеличение числа работающих пенсионеров, недостаточный приток молодых специалистов, неэффективная ротация управленческих кадров).

Для эффективного стратегического развития Педагогического института Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина необходима реализация *трех блоков задач*, которые связаны с преобразованием образовательной, научно-исследовательской и воспитательной деятельности. В рамках данной статьи мы рассмотрим перспективные задачи, относящиеся к каждому блоку, и наметим средства их решения.

Задачи образовательной деятельности:

- создание многоуровневого образовательного комплекса, обеспечивающего непрерывность системы педагогического образования;
- разработка методического обеспечения разноуровневой подготовки педагогических кадров в соответствии с Профессиональным стандартом педагога и ФГОС общего, среднего профессионального, высшего образования [5; 6];
- создание общего программно-методического пространства в результате объе-

динения ресурсов партнеров сетевого взаимодействия;

- распространение эффективного опыта подготовки педагогических кадров на основе тесного взаимодействия с профессиональными сообществами (работодателями) в соответствии с потребностями различных отраслей экономики региона;

- создание программно-методического сопровождения инклюзивного образования, расширение доступности обучения по образовательным программам для студентов и учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Для решения поставленных задач стратегического развития Педагогического института в области образовательной деятельности необходима разработка на базе Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина многоуровневого комплекса непрерывного педагогического образования.

Рассмотрим конкурентные преимущества, которые дает многоуровневый комплекс непрерывного педагогического образования в сравнении с изолированными учебными заведениями:

- обладает особой компетентностью в области образовательной, методической и научной деятельности;

- имеет более гибкую и эффективную систему управления входящими в него образовательными организациями;

- облегчает для региона реализацию механизма целевой подготовки и регулируемого формирования спроса на услуги образования, распространение дистанционных образовательных услуг, в т. ч. в сельской местности, и непрерывной многоступенчатой подготовки в университетском комплексе;

- способствует более основательной профориентации и осознанному выбору профессии, возможности овладения несколькими профессиями, что дает выпускнику дополнительные варианты для трудоустройства в сфере образования;

- способствует усилению материальной базы организаций, отличительной особенностью которой является создание экономических и организационных условий для получения студентами более качественного и многопрофильного педагогического образования.

При такой организации отдельные образовательные учреждения не замыкаются в своей системе; они продуктивно сотрудничают, генерируют творческие идеи и обмениваются ими, осуществляют общие цели. Несомненно, что тиражирование успешных технологий и разработанных алгоритмов проектной деятельности конкретных учреждений на других участников сетевого взаимодействия позволяет значительно повысить их общую профессиональную устойчивость, а значит, и конкурентоспособность регионального педагогического образования.

Многоуровневый образовательный комплекс имеет иерархическую структуру, в которой каждый предыдущий уровень обеспечивает функционирование последующих.

0 уровень – дошкольное образование (детские центры «Развитие», «Импульс», центр психолого-педагогического консультирования, в которых могут работать преподаватели и студенты-практиканты Педагогического института и педагогического колледжа). В этих центрах планируется эффективное оказание следующих услуг:

- методическое сопровождение раннего развития детей в процессе индивидуальных и групповых занятий;

- оказание коррекционной помощи детям с различными отклонениями в развитии;

- организация групп кратковременного пребывания детей молодых родителей-студентов;

- психолого-педагогическое консультирование родителей.

1 уровень – допрофессиональная педагогическая подготовка (профильные классы, элективные курсы в МБОУ СОШ и профильное обучение в учреждениях дополнительного образования). На данном уровне в качестве средств реализации поставленных задач выбраны следующие:

- расширение количества базовых психолого-педагогических кафедр в образовательных учреждениях: «школа – университет», «УДОД – университет»; увеличение количества баз углубленных профессионально-ориентированных практик студентов;

- создание портала Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина «Школьный университет», который направлен на вовлечение способных старшеклассников в педагогическую профессию,

активизацию исследовательской деятельности школьников, их взаимодействия друг с другом и вузовскими преподавателями);

- реализация совместных учебно-исследовательских проектов учащихся разных школ совместно с преподавателями СПО и вуза, объединенных одной темой исследования под руководством консультанта;

- организация тематических лагерных смен для учащихся города и области на базе отдыха «Галдым» Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина.

2 уровень – *среднее профессиональное образование (СПО)*

- расширение сотрудничества с учреждениями СПО региона по реализации сопряженных учебных планов по смежным образовательным программам для получения выпускниками ссузов высшего образования по востребованным в регионе профилям в сокращенные сроки.

Получение выпускниками СПО высшего образования возможно несколькими путями (рис. 1):

- 1) ускоренное получение высшего образования по своему направлению: социальная работа, специальное дошкольное образование, преподавание в начальных классах, дошкольное образование, физическая культура, адаптивная физическая культура и т. д.;

- 2) расширение своих профессиональных возможностей на счет овладения смежной специальностью бакалавриата: например, получивший специальность «дошкольное образование» может поступить на 2 курс направления подготовки «Начальное образование» или «Адаптивная физическая культура»;

- 3) переход на 2 курс бакалавриата с 2 профилями. Например, выпускник СПО имеет квалификацию «воспитатель детей с отклонениями в развитии» и может расширить свою квалификацию за счет направления подготовки «Начальное образование и логопедия»; специалист по социальной работе может перейти на направление подготовки «Психология и социальная педагогика» и т. д.;

- открытие на базе Педагогического института СПО по специальностям, отсутствующим в организациях-партнерах: коррекционная педагогика в начальном образовании, медицинский массаж (для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья по зрению и т. д.).

При подобной интеграции Педагогический колледж укомплектовывается за счет школ и профильных классов, а вуз – за счет выпускников колледжа. Возникает эффект «безотходной технологии», поскольку обеспечивается наличие обучающихся на всех уровнях комплекса одновременно. Студент завершает свое образование на том этапе, который соответствует его уровню подготовки и способностям.

При этом вуз как субъект регионального образовательного учреждения увеличивает контингент и повышает устойчивость учебного заведения на региональном рынке образовательных услуг. Интеграция обучения, науки и производства осуществляется за счет инновационности многоуровневого образовательного комплекса, вовлекая в круг обучения аспирантов и специалистов, повышающих квалификацию.

3 уровень – *высшее образование (бакалавриат, магистратура, аспирантура)*. На данном уровне планируется следующая деятельность:

- взаимодействие с организациями-работодателями по вопросу формирования контрольных цифр приема по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогические науки»;

- уточнение и расширение номенклатуры программ направлений подготовки «Педагогическое образование» с двумя профилями в соответствии с потребностями региона в профессиональных кадрах. Например: дошкольное образование и иностранный язык, начальное образование и дополнительное образование (художественное творчество или хореографическое искусство), информатика и иностранный язык, физическая культура и дополнительное образование (адаптивная физическая культура), дошкольное образование и информатика и т. д.;

- создание вариативной системы получения профессионального образования за счет введения программы педагогической подготовки для студентов 3 и 4 курсов непедагогического бакалавриата, мотивированных к педагогической деятельности;

- обеспечение дистанционной поддержки образовательного процесса и развитие системы дополнительного дистанционного образования. Например: разработка онлайн-курсов, в т. ч. массовых открытых

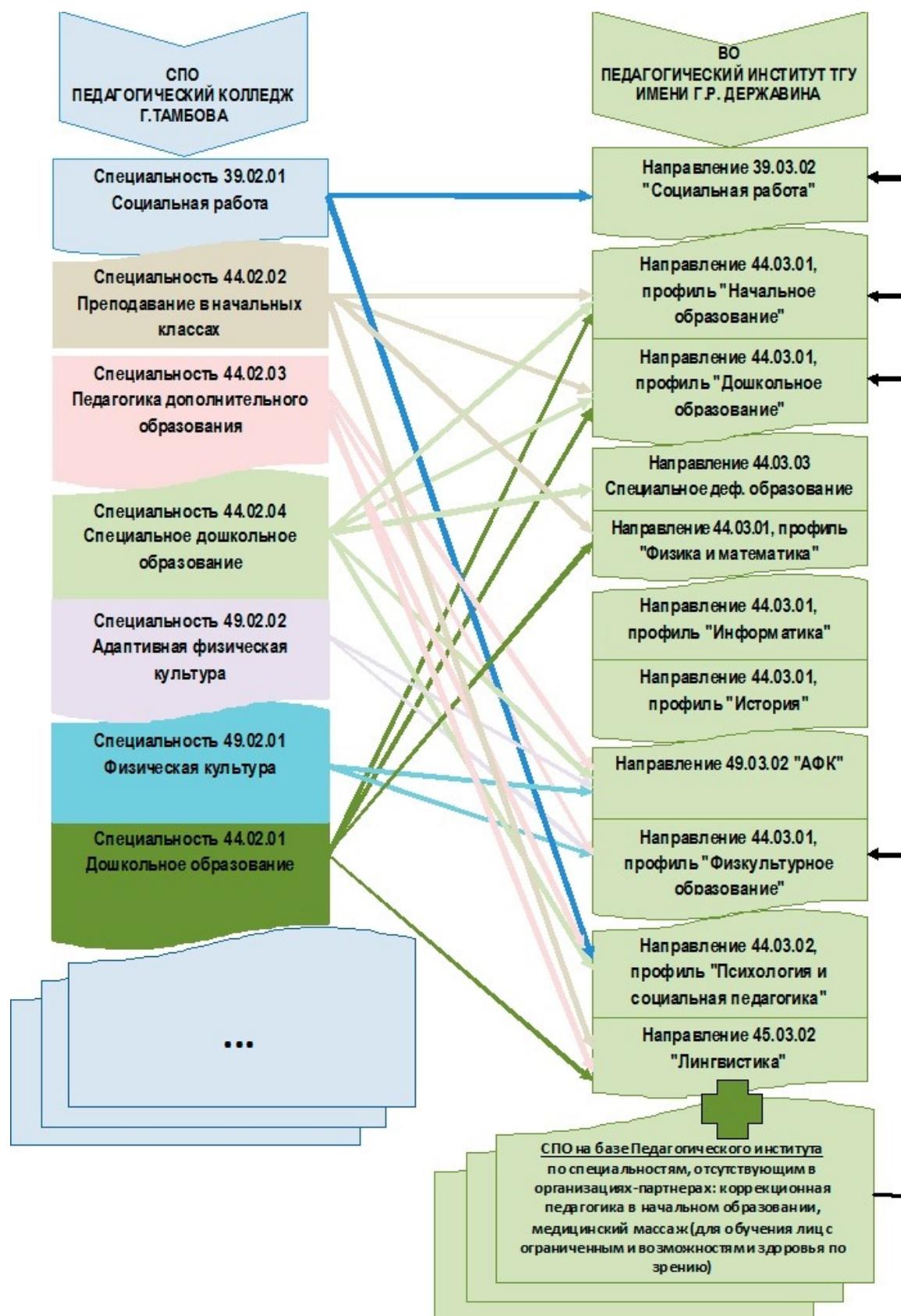


Рис. 1. Возможные направления получения выпускниками СПО (Педагогический колледж № 2) высшего образования (Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина)

онлайн-курсов (МООС), основных профессиональных образовательных программ в области образования;

- разработка и внедрение прикладной магистратуры с возможностью быстрого входа в профессию лиц, не имеющих педагогического образования, с преимущественным зачислением уже работающих в образовательных учреждениях;

- создание сетевой педагогической магистратуры совместно с профильными ин-

ститутами федеральных и региональных университетов (например, с педагогическим институтом Белгородского национального исследовательского государственного университета и институтом педагогики и психологии Московского государственного педагогического университета, социально-педагогическим институтом Мичуринского государственного аграрного университета и др.) (рис. 2);

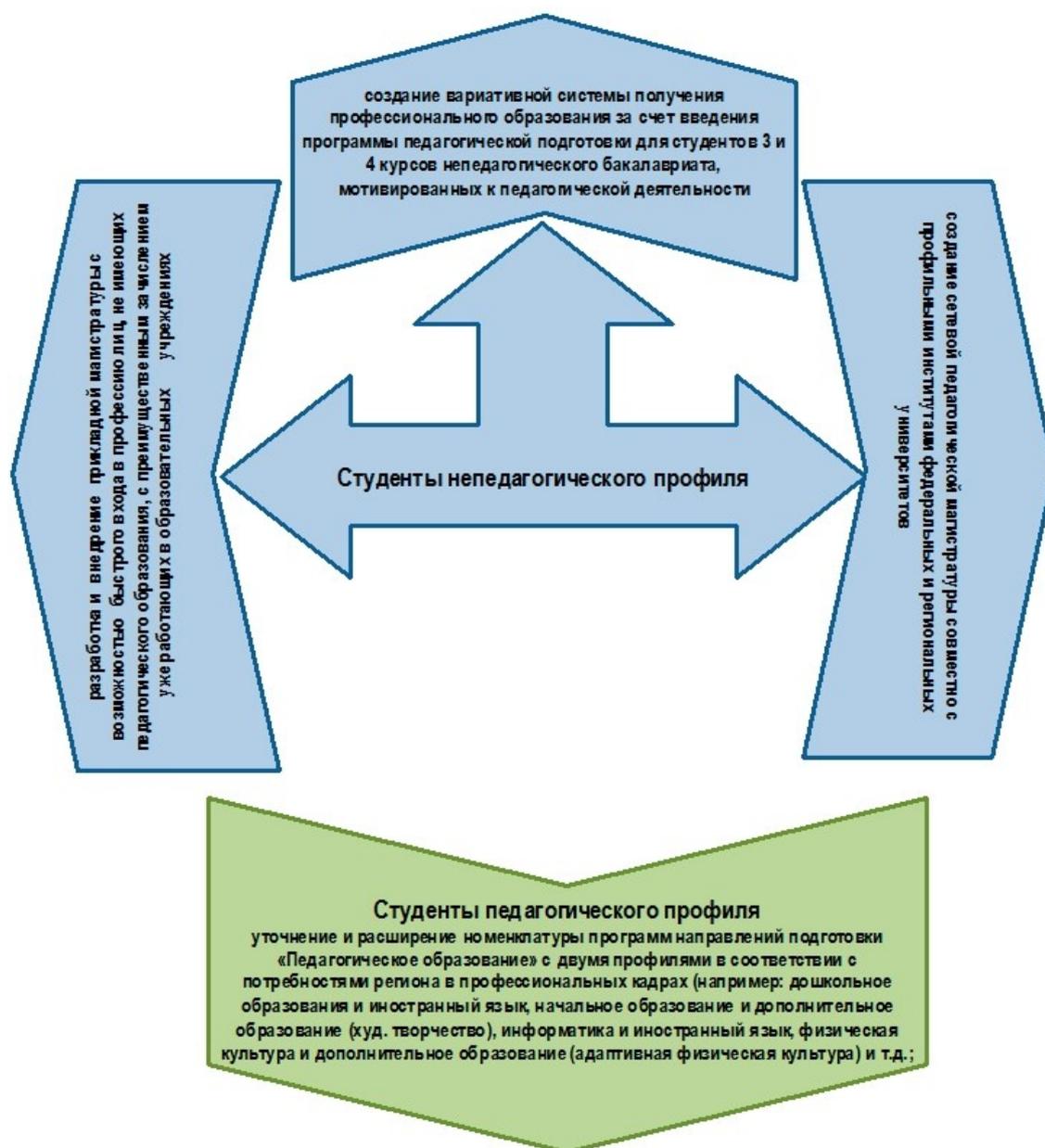


Рис. 2. Направления развития 3 уровня (высшее образование) для студентов педагогического и непедагогического профилей

– реализация подготовки кадров высшей квалификации по приоритетным научно-педагогическим специальностям и формирование диссертационных советов по востребованным научным специальностям в регионе.

4 уровень – *постдипломное образование*. На данном уровне может осуществляться подготовка педагогических кадров в докторантуре по направлению 44.06.01 – Образование и педагогические науки; повышение квалификации и переподготовка педагогических кадров Тамбовской области:

– разработка и реализация новых программ профессиональной переподготовки непрофильных специалистов для получения дополнительной педагогической квалификации;

– разработка и внедрение программ постдипломного сопровождения выпускников педагогического профиля на рабочем месте («Педагогическая интернатура») и развитие независимой оценки качества подготовки будущих педагогов;

– маршрутное обучение в процессе ПК (разработка маршрутов обучения на базе собственных учебных курсов с привлечением учеб. курсов других вузов, объединенных в единую тематическую программу ПК).

Развитие кадрового потенциала многоуровневого образовательного комплекса осуществляется также в русле кафедральных научных школ и направлений Педагогического института Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина: «Проблемы развития профессионализма субъектов образовательного процесса в системе непрерывного образования» (кафедра общей и психологии); «Становление и развитие института социальных педагогов и социальных работников России (формы и методы социально-педагогической работы в различных социумах; подготовка кадров для социальной сферы)» (кафедра социально-педагогического образования); «Инновационные научно-методические технологии подготовки учителей начальных классов в контексте гуманизации непрерывного педагогического образования» (кафедра теории и методики дошкольного и начального образования); «Диагностика и коррекция развития детей с ограниченными возможностями здоровья» (кафедра дефектологии), «Психологическое сопровождение учащихся и образовательного процесса» (кафедра психологии), «Ин-

формационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку» (кафедра методики преподавания гуманитарных дисциплин и лингводидактики).

Тем самым, многоуровневый образовательный комплекс, создаваемый на базе Педагогического института, содействует развитию инновационно-образовательной среды региона, позволяя осуществлять непрерывную подготовку педагогических кадров, способных к эффективной профессиональной деятельности в новых социально-экономических условиях.

Второй блок задач, стоящих перед Педагогическим институтом, относится к *научно-исследовательской деятельности*. Для решения поставленных задач стратегического развития Педагогического института в области научно-исследовательской деятельности необходимо формирование и развитие научной инфраструктуры сетевого взаимодействия организаций-партнеров. Следует подчеркнуть, что перспективная научная политика института не предусматривает коренную перестройку имеющейся научной структуры, а ориентируется на предоставление новых возможностей, расширение пространства реализации интересов всех участников сетевого взаимодействия в области исследовательской и проектной деятельности [7].

Для более наглядного представления мы систематизировали поставленные задачи в сфере научно-исследовательской деятельности и средства их выполнения в виде табл. 1.

Третий блок задач, сформулированных в концепции развития Педагогического института Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, относится к *воспитательной деятельности*. Принятый в 2016 г. Стандарт организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования [8] акцентирует внимание на возвращение вопросов воспитания в круг государственных приоритетов, подчеркивает актуальность целенаправленного воспитания студентов в изменившихся социально-экономических условиях. Только через воспитание на демократических началах, с учетом потребностей, интересов и способностей личности воспитуемого можно создать социальную базу гражданского общества, обеспечить реализацию демократических свобод.

Таблица 1

Задачи в сфере научно-исследовательской деятельности и средства их решения

Задачи	Средства решения
Выполнение регионального социального заказа по подготовке высококвалифицированных научно-педагогических кадров, обеспечивающих ротацию преподавательского состава образовательных учреждений области	– разработка и реализация стратегии <i>опережающей</i> подготовки научно-педагогических кадров в соответствии с потребностями различных отраслей экономики региона: системы образования, здравоохранения, высокотехнологических, наукоемких производств региона, регионального агропромышленного комплекса, управленческих структур и т. п.
Проведение фундаментальных и прикладных исследований в сфере образования по приоритетным направлениям развития науки и техники региона и интеграция результатов научных исследований в образовательную деятельность системы непрерывного педагогического образования	– реализация сетевых научных исследований на базе имеющихся в Педагогическом институте и в организациях-партнерах профильных кафедр, лабораторий и центров; – создание новых научных и учебных проектно-исследовательских центров и лабораторий в рамках всех направлений подготовки на основе кооперации научно-исследовательского потенциала образовательных учреждений всех уровней; – развитие педагогических научных школ и закрепление лидерских позиций по приоритетным научным направлениям исследований и разработок в сфере образования
Развитие сетевого взаимодействия образовательных учреждений области с целью интеграции научно-исследовательского потенциала педагогических работников и интенсификации совместных научных исследований для комплексного решения социально-экономических задач региона	– формирование на базе Педагогического института ядра научно-инновационного развития региона в сфере образования посредством создания инфраструктуры поддержки научной и инновационной деятельности (научно-образовательных центров, центра научной экспертизы и сертификации и др.); – создание единой информационной системы, обеспечивающей дистанционное взаимодействие научно-исследовательских центров сетевых партнеров с целью обсуждения и выработки совместных действий, направленных на решение актуальных социально-экономических задач региона
Широкое вовлечение в научно-исследовательскую, проектную и инновационную деятельность перспективной студенческой и учащейся молодежи, развитие академической мобильности молодых и начинающих ученых Тамбовской области	– организация профильных профессиональных научно-практических конференций различного уровня, форумов, выставок, конкурсов с высококвалифицированным научно-методическим, программным и организационным сопровождением Педагогического института; – закрепление молодых исследователей высшей научной квалификации в системе образования региона; – расширение практики академического обмена и научных стажировок молодых исследователей на всех уровнях образования
Продвижение и коммерциализация научных исследований в сфере образования посредством взаимодействия с хозяйствующими субъектами и предприятиями реального сектора экономики	– укрепление связей с региональными бизнес-сообществами, развитие опыта коммерциализации результатов научно-исследовательской деятельности ученых сетевого Педагогического университета, трансфер передовых научных разработок и инновационных технологий (образовательных, социальных и др.) в систему регионального образования и производства; – усиление работы структур, функционально ориентированных на поиск внешних источников финансирования научной деятельности образовательных организаций; – усиление работы структур, функционально ориентированных на поиск внешних источников финансирования научной деятельности образовательных организаций; – усиление работы структур, функционально ориентированных на поиск внешних источников финансирования научной деятельности образовательных организаций; – совершенствование системы продвижения и внедрения инноваций, педагогических и гуманитарных технологий в образовательных учреждениях всех уровней, в организациях социокультурной сферы, а также на предприятиях реального сектора экономики с последующей коммерциализацией созданных РИД

Выпуская будущих бакалавров и магистров, Педагогический институт формирует большой отряд представителей российской интеллигенции, от личностных качеств, гражданской позиции, нравственного и физического здоровья которых зависит будущее нашего общества.

Для решения поставленных задач стратегического развития Педагогического института в области воспитательной деятельности необходимо обеспечить обусловленную взаимосвязь реализуемых воспитательных программ организаций-партнеров сетевого Педагогического университета.

Задачи воспитательной деятельности:

– *создание условий для развития личности, самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей в соответствии со стандартом организации воспитательной деятельности образовательных организаций.*

Решение поставленной задачи возможно следующими средствами:

– дальнейшее развитие сетевого социокультурного взаимодействия на основе новейших педагогических технологий, позитивно влияющих на характер социокультурного фона региона;

– организация на базе Педагогического института системы городских лагерей для молодежи со специальными тематическими программами обучения и воспитания;

– *формирование общекультурных компетенций учащихся, развитие личностных качеств гражданина-патриота и профессионала, способного к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору, продолжению профессионального образования, самообразованию и самосовершенствованию.*

Рассмотрим средства, предлагаемые для решения данной задачи:

– обеспечение координации деятельности сетевых партнеров и повышение эффективности их усилий в воспитании гражданских и патриотических убеждений учащейся молодежи;

– развитие и совершенствование работы центра психолого-педагогического консультирования учащихся образовательных учреждений региона;

– *разработка и внедрение системы мер взаимодействия Педагогического института с образовательными организациями и институтами гражданского общества региона, направленных на гражданско-патриотическое и духовно-нравственное воспитание молодежи.*

В качестве средств решения этой задачи мы выделяем:

– взаимодействие с различными молодежными организациями, НКО и другими социальными партнерами, имеющими позитивные программы деятельности и совпадающие цели;

– использование возможностей дополнительного образования в системе повышения квалификации педагогических кадров региона в области воспитания студентов;

– *обеспечение потребности населения региона в интеллектуальном, нравственном и физическом развитии путем подготовки высококвалифицированных педагогов и формирования единства воспитательного пространства региона.*

Средствами решения данной задачи выступают:

– формирование мотивации педагогов и учащихся к участию в разработке и реализации разнообразных воспитательных и социально значимых проектов в разных сферах образования;

– привлечение учащихся к систематическим занятиям физической культурой и спортом, участию в физкультурно-спортивных и оздоровительных мероприятиях, в т. ч. выполнению нормативов комплекса ГТО;

– *развитие форм самоуправления учащихся, общественных объединений, создание условий для их взаимодействия между собой, поддержку созидательной инициативы обучающихся.*

Эффективное решение поставленной задачи возможно при использовании следующих средств:

– подготовка обучающихся к самоуправленческой деятельности с привлечением специалистов разных профилей, в т. ч. по дополнительным образовательным программам;

– обеспечение психолого-педагогического сопровождения самоуправления учащихся в различных формах, содействующих эффективному решению стоящих перед молодежными лидерами задач;

– содействие информационному обеспечению деятельности органов самоуправления учащихся.

Все поставленные задачи в области образовательной, научно-исследовательской и воспитательной деятельности могут быть успешно решены путем создания в Тамбовской области **сетевого Педагогического университета** на базе Педагогического института Тамбовского государственного университета им. Г.П. Державина.

Список литературы

1. *Мирошниченко В.В.* Общие тенденции развития региональной системы образования // Научно-педагогическое обозрение. 2013. № 2 (2). С. 13-22.
2. *Ковалевский В.П.* Региональный университет: приоритеты развития // Высшее образование в России. 2009. № 3. С. 96-103.
3. *Куличенко Р.М., Шаршов И.А., Макарова Л.Н., Дьячек Т.П.* Инновационный потенциал университетского комплекса как модели системы непрерывного педагогического образования в регионе // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2008. Т. 1. № 13. С. 63-81.
4. Комплектование образовательных организаций области педагогическими кадрами на 2015/2016 учебный год. URL: <http://obraz.tmbreg.ru/kadrovое-obespechenie/komplektovanie-ped-kadrami> (дата обращения: 14.02.2016).
5. Профессиональный стандарт педагога. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 14.02.2016).
6. Профессиональный стандарт педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования. URL: http://askitt.ru/images/Documents/Relevant_Documents/DOC_65.PDF (дата обращения: 14.02.2016).
7. *Шаршов И.А., Жуков Д.С., Лямин С.К.* Направления развития и совершенствования научной инфраструктуры университета // Молодежь и социум. 2011. № 4 (8). С. 7-16.
8. Стандарт организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования. URL: http://www.gasu.ru/univer/science/OBP/inf_material/standart.pdf

(дата обращения: 14.02.2016).

References

1. *Miroshnichenko V.V.* Obshchie tendentsii razvitiya regional'noy sistemy obrazovaniya. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie – Pedagogical Review*, 2013, no. 2 (2), pp. 13-22. (In Russian).
2. *Kovalevskiy V.P.* Regional'nyy universitet: priority razvitiya. *Vyshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2009, no. 3, pp. 96-103. (In Russian).
3. *Kulichenko R.M., Sharshov I.A., Makarova L.N., D'yachek T.P.* Innovatsionnyy potentsial universitetskogo kompleksa kak modeli sistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v regione. *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus – Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2008, vol. 1, no. 13, pp. 63-81. (In Russian).
4. *Komplektovanie obrazovatel'nykh organizatsiy oblasti pedagogicheskimi kadrami na 2015/2016 uchebnyy god.* Available at: <http://obraz.tmbreg.ru/kadrovое-obespechenie/komplektovanie-ped-kadrami> (accessed 14.02.2016). (In Russian).
5. *Professional'nyy standart pedagoga.* Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (accessed 14.02.2016). (In Russian).
6. *Professional'nyy standart pedagoga professional'nogo obucheniya, professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya.* Available at: http://askitt.ru/images/Documents/Relevant_Documents/DOC_65.PDF (accessed 14.02.2016). (In Russian).
7. *Sharshov I.A., Zhukov D.S., Lyamin S.K.* Napravleniya razvitiya i sovershenstvovaniya nauchnoy infrastruktury universiteta. *Molodezh' i sotsium*, 2011, no. 4 (8), pp. 7-16. (In Russian).
8. *Standart organizatsii vospitatel'noy deyatelnosti obrazovatel'nykh organizatsiy vysshego obrazovaniya.* Available at: http://www.gasu.ru/univer/science/OBP/inf_material/standart.pdf (accessed 14.02.2016). (In Russian).

Поступила в редакцию 15.03.2016 г.
Received 15 March 2016

UDC 378.09

THE CONCEPT OF PEDAGOGIC INSTITUTE DEVELOPMENT OF TAMBOV STATE UNIVERSITY NAMED AFTER G.R. DERZHAVIN

Tatyana Ivanovna GUSHCHINA, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of Pedagogics Institute, e-mail: tguasot@gmail.com

Lyudmila Nikolaevna MAKAROVA, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of General Pedagogics and Psychology Department, e-mail: mako20@inbox.ru

Igor Alekseevich SHARSHOV, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Fundamental and Applied Science Department, e-mail: silans@mail.ru

Andrey Yurevich KURIN, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Theory and Methods of Pre-school and Primary Education Department, e-mail: kurinandrey@mail.ru

The necessity of effective regional educational policy realization is founded. Scientifically-based concept of regional systems of education reformation performance is established. The main features of educational systems regionalization are revealed. The importance of web interaction of split-level educational institutions of the region is proved. As one of dominating directions of Tambov State University named after G.R. Derzhavin activities the development of Pedagogy Institute basing on web interaction with education organizations on federal and regional levels taking into consideration relevant and prospective needs of the region are considered. Taking into consideration the existing state strategy documents in the sphere of education and analysis it is clear that Tambov region needs pedagogic staff. So the concept of Pedagogy Institute development was worked out. Three phases of aims connected with reformations in educational, scientific-research and pedagogic work of the institute and variants of these problems decision are proposed. Hierarchy structure of multi-level educational complex where every ex-level provides the work of the following is developed and described. The attention is paid to connection of the second level (secondary vocational education) and the third level (higher education). The advantages of multi-level complex of continuous pedagogic education comparing to isolated educational institutions are considered. The creation of web Pedagogy Institute the centre of which will be Pedagogy Institute of Tambov State University named after G.R. Derzhavin is founded.

Key words: concept; web interaction; pedagogy institute; multi-level educational complex; strategic aims; educational, scientific-research and pedagogic work.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-7-18

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

УДК 372.881.111.1

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

© **Лариса Федоровна ЕГОРОВА**

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, доктор филологических наук,
профессор, e-mail: egorova3010@mail.ru

© **Нина Валентиновна ПРОТАСОВА**

МАОУ «Центр образования № 13 им. Героя Советского Союза Н.А. Кузнецова»,
г. Тамбов, Российская Федерация, кандидат филологических наук,
доцент, учитель английского языка, e-mail: golovina-nina@bk.ru

Рассмотрены проблемы использования знаний, полученных обучающимися по предметам их профильной направленности, в ходе проведения научно-исследовательской деятельности на иностранном языке в школе. Школьные образовательные программы, как известно, обеспечивают обучающихся основными, базовыми знаниями. Участие их в научно-исследовательской и проектной деятельности обнаруживает, что этих знаний не всегда достаточно при разработке конкретных тем. Обращение обучающихся к дополнительным источникам, в т. ч. и на иностранных языках, помогает им восполнить недостающие знания. Мы рассматриваем научно-исследовательскую и проектную деятельность как особую форму образовательной деятельности, потому что активный, творческий процесс, в который погружаются обучающиеся, формирует у них навыки работы с большим объемом информационного материала. Кроме этого, обучающиеся учатся классифицировать, систематизировать подобранный тематический материал, оперировать обобщенными понятиями, делать собственные умозаключения по исследуемой теме. Осуществление научно-исследовательской и проектной деятельности на стыке предметов, применяя знания из разных образовательных областей, благоприятно сказывается на формировании целостного представления у старшеклассников о понятиях, явлениях и событиях окружающего мира.

Ключевые слова: иностранный язык; научно-исследовательская деятельность; проектная деятельность; негуманитарный профиль; знание межпредметного уровня.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-19-23

Современное образование делает акцент на дифференциацию обучения. Профильное, дифференцированное обучение является важным направлением в системе образования, которое позитивно влияет на развитие способностей обучающихся. Начиная с пятого класса, школьники определяют профиль обучения согласно своим интересам и наклонностям и на протяжении последующих семи лет осваивают основы выбранных ими наук: химии, физики биологии, географии, математики и др. В период с пятого по девятый класс включительно закладывается фундамент знаний, который в дальнейшем (в

старшей школе, т. е. в 10–11 классах) потребует значительной корректировки: добавления, пересмотра, структурирования, углубления, а иногда и трансформаций. Заключительные два года обучения в школе направлены на формирование исследовательского опыта в выбранных старшеклассниками предметных областях. Приобретение такого опыта осуществляется в ходе научно-исследовательской и проектной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы обозначить важность владения иностранным языком в организации и проведе-

нии научно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся негуманитарного профиля в школе. Необходимость привлечения старшеклассников к участию в научно-исследовательской и проектной деятельности объясняется тем, что это особая форма образовательной деятельности, которая способствует развитию творческих и интеллектуальных способностей школьников [1–3].

Приобщение старшеклассников к научно-исследовательской и проектной деятельности в школе имеет большое значение для развития личности обучающихся в целом, т. к. способствует их саморазвитию, самоопределению и, безусловно, существенно влияет на личностно-профессиональное становление. Саморазвитие и самообразование – это основные качества, которые характеризуют подрастающее поколение и позитивно сказываются на их развитии.

Научно-исследовательская и проектная деятельность способствует формированию у старшеклассников умений рассуждать, сравнивать, обобщать, анализировать, аргументировать свою точку зрения, находить нужную информацию и оценивать ее. Исследование как вид деятельности должно приводить школьников к желаемому результату, осознанию того, что поставленные задачи решены, а цель достигнута.

Научно-исследовательская работа в школе заключается в формировании у обучающихся навыка исследования необходимого им для понимания и постижения окружающей действительности, развитии способности к исследовательскому типу мышления. Кроме этого, самостоятельно полученные знания благоприятно сказываются на активизации личностной позиции старшеклассников. Они как самостоятельно, так и с помощью учителя, готовят доклады о проведенных ими исследованиях. Старшеклассники оказываются непосредственными участниками познавательного процесса до окончания проводимого ими исследования.

Учащиеся старших классов негуманитарного профиля проявляют интерес, прежде всего, к предметам профильной направленности. Базовые знания предметных областей «Естествознание» и «Математика» обучающиеся получают в основном из программного материала школьных учебников. Однако интересную, полезную и нужную информа-

цию они могут найти сейчас, используя Интернет, и не только на русском, но и на иностранных языках. Интернет предоставляет им не только доступ к статьям из зарубежных журналов, но и возможность вступить в диалог со своими сверстниками из дальнего зарубежья, обсуждать темы исследования, которые волнуют их, и получать ответы на интересующие их вопросы.

В последнее время в таких научных областях, как физика, химия, биология, информатика, учеными осуществлено много исследований, которые привели к новым открытиям. Часто опубликованные материалы выходят в свет на иностранных языках. Для работы с такими материалами необходимо владение иностранным языком.

Овладение знаниями по иностранному языку у старшеклассников происходит как на практических занятиях (уроках), так и в рамках элективного курса. Специфика обучения на таких курсах определяется потребностями обучающихся. Чаще всего школьники используют иноязычные знания при подготовке рефератов, исследовательских работ и проектов по предметам естественнонаучного блока.

Необходимость организации научно-исследовательской и проектной деятельности в школе для обучающихся негуманитарного профиля определяется следующими факторами:

- поиск новых предметных знаний по профильным предметам средствами иностранного языка;
- развитие познавательных способностей обучающихся негуманитарного профиля;
- развитие памяти, логического и образного мышления;
- развитие интеллектуальных способностей обучающихся;
- развитие креативности;
- повышение уровня образования в целом;
- повышение качества образования по иностранному языку;
- использование межпредметных связей как фактор успеха познавательной деятельности.

Значимость участия обучающихся негуманитарного профиля в научно-исследовательской и проектной деятельности велика,

т. к. способствует формированию у них различных умений:

- поисковых;
- исследовательских;
- рефлексивных;
- коммуникативных;
- личностных;
- работать в сотрудничестве;
- самостоятельно ставить и решать проблемы;

- сравнивать, анализировать, обобщать и делать собственные умозаключения по исследуемой проблеме;

- аналитически и критически мыслить в процессе творческого поиска и проведении исследования;

- презентативных.

Наряду с научно-исследовательской, принято выделять учебно-исследовательскую деятельность. Она представляет собой одну из форм организации учебно-воспитательной работы, которая связана с решением обучающимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом.

Учебная исследовательская деятельность способствует раскрытию научного потенциала, развивает способность к сотрудничеству, самораскрытию. Кроме того, у обучающихся негуманитарного профиля она развивает исследовательский тип мышления.

Исследовательская деятельность в школе рассматривается нами также как средство и способ активизации и оптимизации процесса обучения.

Научно-исследовательская и проектная деятельность основана на межпредметных связях и, следовательно, формирует у обучающихся знания межпредметного уровня. Специфика таких знаний заключается в том, что у старшеклассников формируется перенос предметных знаний в новые межпредметные ситуации. Результатом такого действия является порождение нового межпредметного знания благодаря установлению связей между элементами разнопредметных знаний и их обобщение.

Приобщение обучающихся негуманитарного профиля к научно-исследовательской и проектной деятельности межпредметного характера как средству обогащения новыми знаниями по профильным предметам через иностранный язык можно рассматри-

вать в качестве одной из активных форм получения знаний вообще.

Проведение научно-исследовательской деятельности на стыке предметов из разных образовательных областей помогает старшеклассникам сформировать целостное представление о понятиях, явлениях, событиях окружающего мира и взаимосвязи между ними.

Интересен в этом отношении проект «Селекция и районирование растений ландшафтного дизайна из Великобритании (плющ)», осуществленный в «ЭКОЦентре» МАОУ «Центр образования № 13 им. Героя Советского Союза Н.А. Кузнецова». Группа обучающихся негуманитарного профиля работала над проектом осенью 2015 г. Старшеклассники получили задание изучить сорта плюща, произрастающего в Великобритании, и рассмотреть возможности районирования данного растения в Тамбове.

Исследование темы потребовало решения следующих задач:

- найти и изучить литературу о сортах и районировании плюща в Великобритании на английском и русском языках;

- обработать собранный материал в соответствии с темой исследования;

- выявить сорта плюща, выращиваемые для ландшафтного дизайна в Великобритании;

- рассмотреть возможности районирования плюща в г. Тамбов, учитывая климатические условия произрастания растения и опыт его районирования в других регионах;

- изучить опыт районирования плюща в Подмосковье;

- провести эксперимент: пересадить комнатное растение (плющ) в открытый грунт на территории «ЭКОЦентра» (осень 2015 г.);

- исследовать и описать результаты эксперимента с учетом данных каждого участника, сравнить их и сделать выводы (весна 2016 г.).

Проведенное старшеклассниками исследование показало, что проектно-исследовательская деятельность – это непрерывный процесс познания. Включение обучающихся в научно-исследовательскую и проектную деятельность способствует максимальному раскрытию творческого потенциала школьников. Обучающиеся обогатились знаниями из биологии, узнали сорта плюща, произра-

стающие в Великобритании, рассмотрели способы районирования данных сортов в Тамбове, изучили корневую и наземную систему растения, познакомились с элементами дизайнерской работы. Старшеклассники также повысили уровень владения английским языком, в частности, улучшили грамматические знания и обогатились лексическим запасом в предметной области «Естествознание».

Знания, полученные средствами иностранного языка, по предметам профильной направленности приобретают практическую ценность: овладение иностранным языком помогает обучающимся применять иноязычные знания по биологии, химии, физике, информатике, математике и другим предметам в организации и проведении научно-исследовательской и проектной деятельности в школе.

Приведем примеры рефератов и докладов школьников по биологии, выполненных на английском языке: *Pollution of Water Systems* (10 класс); *Viruses* (11 класс); *Different Types of Living Organisms* (10 класс); *Vitamins* (9 класс).

Занятие обучающихся негуманитарного профиля научно-исследовательской и учебно-исследовательской работой позволяет им получать достоверную информацию о явлениях и объектах из первоисточников (специальных текстов на иностранном языке), а также совершенствовать знания по иностранному языку, т. к. для понимания иноязычной информации необходимо разбираться в грамматических конструкциях и овладеть новой тематической лексикой.

Практика показывает, что проведение исследований научно-теоретического характера учит школьников работать с большим объемом информационного материала, классифицировать и систематизировать подоб-

ранный материал, делать собственные умозаключения, обобщения по исследуемой теме.

Подводя итоги участия обучающихся негуманитарного профиля в научно-исследовательской и проектной деятельности, хотелось бы отметить следующее: исследования межпредметного уровня требуют привлечения знаний не только из разных предметов, но и из разных образовательных областей, и в целом способствуют углублению и обогащению знаний по предметам естественнонаучного блока и иностранному языку.

Список литературы

1. Бурлакова И.И. Проект «Научно-практическая конференция на английском языке» // Иностранные языки в школе. 2009. № 1. С. 37-40.
2. Жекибаева Б.А., Тулеубаева Ш.К. Формирование познавательного интереса школьников средствами иностранного языка // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 3. С. 15-17.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3-10.

References

1. Burlakova I.I. Proekt "Nauchno-prakticheskaya konferentsiya na angliyskom yazyke". *Inostrannyye yazyki v shkole*, 2009, no. 1, pp. 37-40.
2. Zhekibaeva B.A., Tuleubaeva Sh.K. Formirovanie poznavatel'nogo interesa shkol'nikov sredstvami inostrannogo yazyka. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya – International Journal of Experimental Education*, 2015, no. 3, pp. 15-17.
3. Polat E.S. Metod proektov na urokakh inostrannogo yazyka. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 2000, no. 2, pp. 3-10.

Поступила в редакцию 15.01.2016 г.
Received 15 January 2016

UDC 372.881.111.1

RESEARCH AND PROJECT WORK OF SENIOR SCHOOL STUDENTS ON THE BASIS OF THE ENGLISH LANGUAGE

Larisa Fedorovna EGOROVA, Tambov State University named after G.R Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Doctor of Philology, Professor, e-mail: egorova3010@mail.ru

Nina Valentinovna PROTASOVA, Center of Education № 13 named after the Hero of the Soviet Union N.A. Kuznetsov, Tambov, Russian Federation, Candidate of Philology, Associate Professor, Teacher of the English Language, e-mail: golovina-nina@bk.ru

Some questions, connected with getting knowledge on profile subjects (physics, chemistry, biology, geography, mathematics) through a foreign language and using it in their research work are considered. School syllabi give students basic knowledge according to the program requirements. Participation of students in research work discovers the lack of necessary knowledge for carrying out the experimental work, on the theme of investigation. Using additional scientific sources, including articles in a foreign language, helps students to cope with this problem and enlarge their knowledge on profile subjects. While carrying out a research work, students immersed into active creative process. This helps them to form skills of working with different information. Students learn to classify information, systematize and use it. It is necessary to note, that the research work on inter-subject level helps in forming an integrated view on notions, phenomena, events of the world around us.

Key words: foreign language; research work; project work; non-humanitarian profile; knowledge of inter-subject level.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-19-23

УДК 80

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ГЕОГРАФИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ И РЕАЛИЙ-ТОПОНИМОВ В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

© Оксана Викторовна КАШКАРОВА

Липецкий государственный технический университет,
г. Липецк, Российская Федерация, кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков, e-mail: oksanak777@mail.ru

Перевод реалий является одной из актуальных и привлекающих широкий круг исследователей проблемой. Определение содержания понятия «реалия» является одной из задач ряда дисциплин. Изучена проблема перевода реалий в поэтических текстах. Отмечена вся сложность определения реалий и приведена классификация их способов передачи на русский язык. Представлены результаты сравнительно-сопоставительного анализа способов перевода реалий, встречающихся в англоязычных поэтических произведениях Р. Бернса в их русскоязычных переводах различных авторов. Исследование проведено с целью определения наиболее адекватных способов передачи национального своеобразия реалий с точки зрения лексико-семантического содержания и колорита. Анализ проведен на материале англоязычных текстов шотландского поэта Р. Бернса и их русскоязычных переводов. Представлены результаты анализа только одной из групп реалий, выделенных в поэтических текстах Р. Бернса – географических реалий и реалий-топонимов. Результаты исследования описывают наиболее адекватные, на наш взгляд, способы передачи национального своеобразия реалий-топонимов и географических реалий при переводе с английского языка на русский.

Ключевые слова: реалия; способы перевода; реалии-топонимы; поэтический текст; национальное своеобразие.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-24-30

Перевод реалий как часть большой и важной проблемы передачи национального своеобразия привлекает внимание многих лингвистов и теоретиков перевода. Но, несмотря на широкое использование термина «реалия» в работах лингвистического, лингвострановедческого и методического характера, ни в одной из этих дисциплин нет четких критериев определения этого понятия.

Существует двоякое понимание термина «реалия»: как предмета, понятия или явления, характерного для культуры и истории, быта и уклада жизни того или иного народа и страны, а также как слова, обозначающего такой предмет, понятие или явление, или же словосочетания (фразеологизм, поговорка, пословица), включающего такие слова. Реалия-предмет является элементом внеязыковой действительности и имеет более широкое значение. Реалия-слово как элемент лексики данного языка представляет собой знак, при помощи которого такие предметы получают свое языковое обличие [1]. Многие ученые склоняются к значению реалии-слова, указывая, что для переводоведения это значение является наиболее важным и закрепившимся, и определяя реалию как лексическую или фразеологическую единицу, а не обозначае-

мый ею объект (референт) [2, с. 20-21]. Приведем некоторые определения рассматриваемому термину.

Так, в работах Л.Н. Соболева «термином «реалия» обозначаются бытовые и специфически национальные слова и обороты, не имеющие эквивалентов в быту... и в языках других стран, и слова из национального быта, которых нет в других языках, потому что этих предметов и явлений нет в других странах» [3, с. 281].

Т.И. Черемисина считает, что слова-реалии являются «локально-маркированными и служат для обозначения обычаев, предметов обихода, свойственных определенной нации» [4, с. 27].

В.Д. Филатов дает более широкое определение словам-реалиям. Он выделяет «слова-реалии, связанные, во-первых, с новыми условиями окружающей среды, а во-вторых, со сложными взаимоотношениями между представителями различных этнических общностей в быту и трудовой деятельности» [5, с. 171].

Г.Д. Томахин приводит следующее определение: «Реалии – это названия присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов

истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ и т. п.» [6, с. 5].

Все изложенное выше позволяет констатировать единство взглядов всех этих авторов на реалию как на специфичное для данной нации лексическое образование. Согласно приведенным определениям, комплекс реалий включает в себя слова, относящиеся к различным сферам жизни нации, таким как культура, политика, производство, быт и др. Это свидетельствует о характере предметного содержания реалии, т. е. тесной связи обозначаемого реалией предмета, понятия, явления с конкретным народом или страной. Помимо этого отличительной чертой реалии является ее соотнесенность с определенным историческим отрезком времени, поскольку реалии присущ не только национальный (местный), но и исторический (временной) колорит [2, с. 44]. Следовательно, появление новых реалий в материальной и духовной жизни общества ведет к возникновению реалий в языке, что свидетельствует о наиболее ярком проявлении в реалиях близости между языком и культурой и выделяет реалию как конкретный, зримый компонент национального своеобразия любого произведения.

Поскольку эти слова относятся к несоппадающим элементам языка ввиду уникальности их референтов, реалии также отличает их безэквивалентность. Несмотря на то, что многие специфичные реалии уже приобрели эквивалентные соответствия, «установившиеся в силу тождества обозначаемого, а также в традиции языковых контактов» культур исходного языка (ИЯ) и переводящего языка (ПЯ), число полных абсолютных эквивалентов в любой паре языков сравнительно невелико [7, с. 9]. Главным образом в эту категорию попадают географические названия, собственные имена и некоторые интернационально известные реалии материальной культуры. Кроме того, эквивалентные соответствия специфичных местных реалий даны как словарные статьи и предполагают развернутую передачу. Однако, если в прозаическом художественном тексте имплицитное можно сделать эксплицитным путем добавлений, пояснений или примечаний, то сама специфика поэтического текста, строгая регламентация формы, ритмичность, лаконичность, и, главное, ориентированность на

эмоционально-образное восприятие, эту возможность исключают.

Однако безэквивалентность реалий не означает, что их невозможно передать, в т. ч. при переводе поэзии. В настоящее время в переводоведении существует несколько точек зрения на возможные приемы передачи реалий, описанные в работах В. Виноградова, А. Реформатского, А. Швейцера, И. Левого, С. Влахова, С. Флорина и других исследователей.

Классификация способов передачи реалий, предложенная Г. Томахиным, включает транслитерацию и транскрипцию, калькирование, описательный или разъяснительный перевод, приближенный или приблизительный перевод, который часто называют переводом при помощи аналога, и трансформационный или контекстуальный перевод [6].

Помимо данных способов передачи реалий В. Виноградов и А. Федоров выделяют гипонимический или обобщенно-приблизительный перевод, при котором слова ИЯ, обозначающие видовое понятие, передаются словом ПЯ, называющим понятие родовое [8, с. 171]. Для этого способа перевода характерно установление отношения эквивалентности между словом оригинала, передающим видовое понятие, реалию, и словом в языке перевода, называющим соответствующее родовое понятие. В таких случаях, например, с испанскими словами *нопаль* (вид кактуса), *кебрачо* (вид дерева) или *грана* (вид водки) будут соотноситься в переводе их родовые межъязыковые гиперонимы: *кактус*, *дерево*, *водка*. Иногда переводчики варьируют оба указанных приема. Сначала они транскрибируют слово-реалию, а затем при следующем появлении его в оригинале переводят гиперонимом.

В перечне способов передачи реалий, предложенном А. Федоровым, также следует отметить прием создания неологизма, т. е. «нового слова или сложного слова, или словосочетания для обозначения соответствующего предмета на основе элементов и морфологических отношений, уже реально существующих в языке» [9, с. 175]. Данный способ передачи является собирательным и включает полное и частичное калькирование.

В свою очередь Л. Латышев предлагает способ «создания нового термина на языке перевода. В качестве иллюстрации здесь

можно привести слово «вертолет», который заменил иностранный термин «геликоптер» (Helikopter) [10, с. 126].

Своеобразную классификацию окказиональных соответствий, которые создаются переводчиком при переводе безэквивалентной лексики, к которой также относятся и реалии, приводит В.Н. Комиссаров. Отмечая соответствия-заимствования, соответствия-кальки, соответствия-аналоги, соответствия-лексические замены, исследователь указывает не столько сами пути перевода реалий как единиц безэквивалентной лексики, сколько те типы окказиональных соответствий, которые получаются в результате применения того или иного приема перевода реалий [11].

Обобщая все эти способы, С. Влахов и С. Флорин сводят приемы передачи реалий к двум: транскрипции и переводу. Предложенная учеными схема включает все вышеперечисленные способы передачи реалий, предложенные другими исследователями. Данные приемы могут быть также применены при переводе реалий в поэтических текстах с той лишь разницей, что одни из них будут использованы реже других. Такое неравномерное применение вызвано необходимостью соблюдать уже упомянутую нами форму поэтического произведения, т. е. соответствовать нормам рифмы и размера, которые ограничивают выбор средств перевода.

Таким образом, переводчик выбирает один из предложенных способов передачи реалий, руководствуясь характером поэтического текста в целом, значимостью реалии в контексте, семантическим и лексическим составом реалии в системах ИЯ и ПЯ, а также литературной и языковой традицией ИЯ и ПЯ. Кроме того, выбор способа перевода реалии во многом зависит и от того, какой именно компонент значения переводчик хочет или имеет возможность активизировать в значении слова ПЯ, поскольку каждый из перечисленных способов позволяет достичь определенной цели.

Для выявления способов передачи реалий в поэтических текстах нами были изучены произведения Р. Бернса в оригинале и переводе разных авторов (С.Я. Маршак, Т. Щепкина-Куперник, Е. Фельдман, Ю. Князев, С. Петров, С. Александровский, В. Федотов и др.)

На основании изученного нами материала и выбранной классификации мы выделили

группы реалий, которые, на наш взгляд, наиболее наглядно представляют шотландский колорит в поэзии Р. Бернса. Для каждой группы рассматриваемых реалий нами были отобраны несколько произведений, содержащих, на наш взгляд, наибольшее количество реалий каждой из данных тематик. Способы передачи реалий в каждом из этих произведений были проанализированы в разных вариантах перевода, выполненных вышеуказанными авторами. Основным критерием сравнительно-сопоставительного анализа является выявление степени адекватности способов передачи лексико-семантического содержания используемых реалий путем определения их лексико-семантической реализации в варианте перевода с учетом семантики и национальной специфики этих реалий в оригинале. В данной статье мы подробно остановимся на одной группе реалий – реалии-топонимы и географические реалии, которые представлены в поэзии Р. Бернса названиями географических объектов (гор, рек, городов, деревень), различных эндемиков (растений и животных), а также разновидностей ландшафта. В совокупности эти реалии создают национальное своеобразие поэзии Р. Бернса, являясь элементами природной картины Шотландии, своеобразного места действия, где Р. Бернс помещает своих героев и себя. В творчестве Р. Бернса реалии этой группы распределены неоднородно и присутствуют почти в каждом произведении. На наш взгляд, они встречаются наиболее часто в стихотворениях *Bessy and Her Spinnin' Wheel* (Песня пряжи), *Song composed in August* (Песня, сочиненная в августе), *The Vision* (Видение), *The Battle of Sherra-moor* (Шерамурский бой), а также в некоторых других.

Начнем анализ выбранных переводчиками способов передачи реалий с топонимов, т. е. слов-реалий, обозначающих различные геообъекты.

Прежде всего, это названия шотландских рек, многие из которых упомянуты в стихотворении *The Vision* (Видение), переведенном С. Александровским и В. Федотовым. Название реки *Ayr* передано транскрипцией как «Эйр», в то время как река *Irwine* транслитерирована как «Ирвин».

*There, well-fed Irwine stately thuds:
Auld hermit Ayr staw thro' his woods...*

*Державный Ирвин вдаль течет;
Вон Эйр, забравшийся под свод...
Там – многоводный Ирвин льется,
Отшельник Эйр в лесах крадется...*

С помощью транслитерации и освоения передано словосочетание *on Sark*:

The chief, on Sark who glorious fell...

*И Вождь – на Сарке ранен в грудь...
Вот Крэг – на Сарке победитель...*

Транскрипцией переводчики передают название реки *Doon*:

Here, Doon pour'd down his far-fetch'd floods...

*Вон полноводный Дун ...
Здесь Дун излучинами вьется...*

Однако в произведении Там О'Шантер (Тэм О'Шэнтер), где упомянута эта река, переводчики пользуются иными средствами. С. Маршак использует контекст (трансформацию генерализацию) и описание:

Thou would be found deep drown'd in Doon...

Утонешь в омуте глубоком...

Е. Фельдман использует контекстуальный перевод, применяя грамматические трансформации (замена части речи, существительного прилагательным, и перестановка в препозицию и добавление «пучины»):

Сулила Дуновы пучины...

Ю. Князев использует наряду с транскрипцией освоение и описание:

Утонешь в темном Дуне...

В произведении *The Jolly Beggars* (Веселые нищие) упомянуты реки *Tweed* и *Spey*, которые С. Петров передает транскрипцией, а С.Я. Маршак – транскрипцией и добавлением:

We ranged a' from Tweed to Spey...

*Мы с ним видали Твид и Сней...
От речки Твид до речки Сней...*

Также в стихотворениях часто употребляются названия городов и поселков. Так, в стихотворении *The Battle o' Sherra-moor* (Шерамурский бой) упомянуты *Dunblane* и *Stirling*. Е. Фельдман и С.Я. Маршак переводят первое название транскрипцией и освоением: *at Dunblane* «в Данблейне». Во втором случае Е. Фельдман применяет эти же способы, в то время как С.Я. Маршак пользуется транскрипцией с добавлением:

And straught to Stirling wing'd their flight...

*Чтоб в Стерлинге до первых звезд укрыться...
Но запер Стерлинг-городок свои ворота
на замок...*

В произведении *The Inventory* (Инвентарь) Р. Бернс пишет о городке *Kilmarnock* (Кильмарнок), используя его прозвище *Killie*. Ю. Князев переводит название транслитерацией, в то время как другой переводчик применяет родовидовую замену с уменьшительно-ласкательным суффиксом, что, на наш взгляд, подчеркивает отношение поэта к городку:

That aft has borne me hame frae Killie

*Меня из Килли привозила...
Она не раз меня носила в ваш городишко...*

Лингвистический интерес также представляет перевод названий эндемиков, в частности растений, произрастающих в Шотландии. В произведении *The Answer, to the Guidwife of Wauchope-House* (Ответ хозяйшке Уочеп-Хауза) встречается реалия *burthistle* (*spear-thistle*), которую С.Я. Маршак передает как «татарник». В словаре Вл. Даля «татарник» определен как единое название для «разных колючих сорных трав». Следовательно, происходит замена видового понятия родовым, поскольку чертополох – это «вид колючих растений семейства сложноцветных». Данная замена, на наш взгляд, не слишком удачна, поскольку семантика слова «татарник» основана на значении «чужеродный», которое этимологически связано со словом «татарщина». В свою очередь эта лексема связана с историей России, поэтому эта семантическая особенность меняет колорит в тексте Р. Бернса, где этот эндемик понимается как эмблема Шотландии и базирую-

ется на ассоциативной связи с Шотландией. При переводе данного эндемика Т. Щепкина-Куперник пользуется более нейтральной родовидовой заменой «репейник» и описанием, а Е. Фельдман – описанием в сочетании с аналогом «чертополох»:

The rough burr-thistle, spreading wide...

Щадил татарник в поле...

И если я репейник колкий встречал...

Чертополох – шотландский герб...

В произведении Halloween (Хэллоуин) встречается *moss-oak (also called swamp oak, water oak; a fast-growing, moderately large tree found on bottom lands or moist uplands)*. В. Федотов выбирает для передачи этой реалии родовидовую замену «дубок», Ю. Князев передает реалию тем же способом как «дуб». С. Александровский – описание и контекстуальный перевод (трансформация конкретизация) «ветвистый ствол». Описание раскрывает скорее бытовое назначение реалии: в тексте Р. Бернса ствол дерева использован для подпорки стога, и, соответственно, должен быть крепким и ветвистым. Однако определение характерного для данной местности эндемика остается за пределами контекста:

He taks a swirlie auld moss-oak...

На старый дуб наткнулся Вилл...

Дубок он принял молодой за образ злой старухи...

А там, внутри – ветвистый ствол,

Чтоб шла живее сушка. ...

Реалия *heather (a low-growing evergreen shrub that grows in dense masses on open ground)* использовано в песне Song Composed in August (Конец лета). С.Я. Маршак передает ее родовидовой заменой, обозначая как «вереск», и пользуется контекстуальным переводом (трансформация перестановки в препозицию). Ю. Князев также применяет контекстуальный перевод, но опускает саму реалию, передавая лишь прилагательное *blooming* как «среди цветов»:

Amang the blooming heather...

И вереска цветенье...

Среди цветов, среди лугов...

В этом же произведении упомянуты многие эндемики, обозначающие фауну Шотландии, в частности, птиц. Так, реалия *plover (a short-billed gregarious wading bird, typically found by water but sometimes frequenting grassland and mountains)* переведена Ю. Князевым при помощи родовидовой замены «ржанка». Помимо названия вида птиц «ржанка» является родовым обозначением всех видов ржанкообразных (ржанок, зуйков, чибисов, куликов-сорок, кроншнепов и т. д.). С.Я. Маршак передает эту реалию функциональным аналогом «вьюрки», с учетом значения «птица» и такого семантического признака, как небольшой размер.

The plover lo'es the mountains...

Вьюрки – кустарник горный...

А ржанка любит горы...

Реалия *pairtrick (a short-tailed game bird with mainly brown plumage, found chiefly)* передана обоими переводчиками функциональным аналогом:

The pairtrick lo'es the fruitfu' fells...

Вальдшнепы любят тихий лес...

Среди болот кулик живет...

Аналоги «кулик» и «вальдшнеп» с реалией *pairtrick* объединяет основное значение «птица» и некоторые детализирующие значение семантические признаки, такие как небольшой размер и обитание в лесах, что оправдывает такой выбор эквивалента.

Эта же реалия встречается в произведении Bessy and Her Spinnin' Wheel (Песня пряжи):

The pairtrick whirring o'er the ley...

И куропатка на лугу...

Не спят в полях перепела...

«Куропатка» является родовым понятием для *pairtrick*, следовательно, у М. Боролицкой реалия передана родовидовой заменой. В. Федотов выбирает функциональный аналог «перепела», который эквивалентен куропатке по основному и второстепенным семантическим признакам, как место обитания, семейство, размер.

В этом же произведении использована реалия *cushat* (*a type of pigeon that lives mainly in forests*), которую М. Бородицкая переводит с помощью родовидовой замены, а В. Федотов помимо этого способа использует контекст, заменяя существительное прилагательным в препозиции:

*On lofty aiks the cushats wail,
And Echo cons the doolfu' tale...*

*В дубовой роще голубок
Мне отзовется, одиноч...
Любовный голубиный стон
По лесу эхом разнесен...*

Говоря о других эндемиках, следует отметить передачу реалии *bum-clock* (*a humming beetle that flies in the summer evening*). В переводе произведения The Twa Dogs (Две собаки) Д. Минаев и С.Я. Маршак указывают реалию как «жук», применяя тем самым нейтральную родовидовую замену. Т. Щепкина-Куперник использует функциональный аналог «шмели», подчеркивая этот специфичный штрих к картине летнего вечера:

The bum-clock humm'd wi' lazy drone...

*Жук зажужжал вечернею порой...
И жук гудел струной басовой...
Гудели сонные шмели...*

На основании всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что национальное своеобразие реалий-топонимов лучше всего можно передать транскрипцией или транслитерацией, которая ввиду сложности шотландских названий используется довольно часто. Контекстуальный перевод, в частности добавления, позволяет выразить не только колорит, но и пояснить данный геообъект, уточнив его как реку, город или горы. Для передачи национального своеобразие географических реалий, эндемиков флоры и фауны возможен контекстуальный перевод (трансформация конкретизации), родовидовая замена в случае, если использованное в переводе понятие мало чем отличается от понятия подлинника и не имеет специфичных семантических признаков. Также колорит оригинала можно сохранить с помощью функционального аналога, который обобщает с подлинником не только основное

значение, но и дополнительные семантические признаки.

Список литературы

1. Вернигорова В.А. Понятие реалии в современном переводоведении // Альманах современной науки и образования. Тамбов, 2010. Вып. 3 (34). Ч. 2. С. 137-141.
2. Влахов С.И. Непереводимое в переводе. М., 2006.
3. Соболев Л.Н. Пособие по переводу с русского языка на французский. М., 1952.
4. Черемисина Т.И. Функциональный аспект неассимилированных заимствований // МГПИИЯ. Сборник научных трудов. Вып. № 212. М., 1983. С. 123-131.
5. Филатов В.Д. Локальная маркированность фразеологических единиц // МГПИИЯ. Сборник научных трудов. Вып. № 171. М., 1981. С. 171-180.
6. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы: пособие по страноведению. М., 1988.
7. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М., 1974.
8. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М., 2002.
9. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М., 2001.
10. Латышев Л.К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания. М., 1988.
11. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. М., 1999.

References

1. Vernigorova V.A. Ponjatje realii v sovremennom perevodovedenii. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija – Almanac of Modern Science and Education*, 2010, no. 3 (34), ch. 2, pp. 137-141. (In Russian).
2. Vlahov S.I. *Neperevodimoe v perevode*. Moscow, 2006. (In Russian).
3. Sobolev L.N. *Posobie po perevodu s russkogo jazyka na francuzskij*. Moscow, 1952. (In Russian).
4. Chermisina T.I. Funkcional'nyj aspekt neassimilirovannyh zaimstvovonij. *MGPIIJa. Sbornik nauchnyh trudov*. Moscow, 1983, no. 212, pp 123-131. (In Russian).
5. Filatov V.D. Lokal'naja markirovannost' frazeologicheskikh edinic. *MGPIIJa. Sbornik nauchnyh trudov*. Moscow, 1981, no. 171, pp. 171-180. (In Russian).
6. Tomahin G.D. *Realii-amerikanizmy: posobie po stranovedeniju*. Moscow, 1988. (In Russian).
7. Recker Ja.I. *Teorija perevoda i perevodcheskaja praktika*. Moscow, 1974. (In Russian).

8. Fedorov A.V. *Osnovy obshhej teorii perevoda*. Moscow, 2002. (In Russian).
9. Vinogradov V.S. *Vvedenie v perevodovedenie (obshhie i leksicheskie voprosy)*. Moscow, 2001. (In Russian).
10. Latyshev L.K. *Perevod: problemy teorii, praktiki i metodiki prepodavaniya*. Moscow, 1988. (In Russian).
11. Komissarov V.N. *Obshhaja teorija perevoda*. Moscow, 1999. (In Russian).

Поступила в редакцию 28.01.2016 г.
Received 28 January 2016

UDC 80

WAYS OF GEOGRAPHICAL REALITIES AND REALIA-TOPONYMS TRANSLATION IN POETIC TEXTS

Oksana Viktorovna KASHKAROVA, Lipetsk State Technical University, Lipetsk, Russian Federation, Candidate of Philology, Associate Professor of Foreign Languages Department, e-mail: oksanak777@mail.ru

Translation of realia into a foreign language is one of the most acute problems which attracts different researchers' attention. Definition of the notion "realia" has some difficulties. The problem of realia translation in poetic texts is considered. The notion "realia" is analyzed and the classification of translation ways is given. The results of the comparative analysis of the ways of translation used by different writers-translators while translating into Russian of realia which can be found in Robert Burn's poetic works are presented. The linguistic analysis was performed with the aim of finding proper ways of conveying national identity. The one group of realia singled out in Burn's poetic texts – geographical realia and realia-toponyms is discussed. The results of the analysis describe the most appropriate methods of translation of realia from English into Russian.

Key-words: realia; ways of translation; realia-toponym; poetic text; national identity.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-24-30

ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ МЕТОДА РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ

© Кирилл Андреевич МЕРЗЛЯКОВ

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, ассистент кафедры методики
преподавания гуманитарных дисциплин и лингводидактики,
e-mail: ronnie08@yandex.ru

Метод рецензирования является одним из современных методов обучения студентов письменной речи. Он заключается во взаимном рецензировании студентами письменных работ. Представлены четырнадцать этапов методики обучения студентов письменной речи на основе метода рецензирования: 1) знакомство студентов со структурой письменной работы; 2) обсуждение со студентами методической ценности метода рецензирования в овладении ими умениями письменной речи на иностранном языке; 3) изучение памятки с примерными фразами и выражениями, используемыми при рецензировании (комментировании) письменных работ; 4) знакомство студентов с примерами рецензирования письменных работ; 5) пробное групповое задание на рецензирование анонимного образца с последующим анализом и обсуждением; 6) выбор интернет-платформы для реализации проекта, регистрация на платформе, объяснение технологической стороны реализации проекта по рецензированию студентами письменных работ друг друга; 7) знакомство студентов с критериями оценки письменной работы; 8) подготовка к написанию и написание письменной работы; 9) размещение письменных работ на интернет-платформе; 10) рецензирование письменных работ на интернет-платформе; 11) анализ рецензий и комментариев и внесение каждым студентом необходимых изменений в письменную работу; 12) размещение доработанной версии письменной работы; 13) оценка письменных работ преподавателем; 14) рефлексия студентов. Подробно описано содержание каждого этапа.

Ключевые слова: метод рецензирования; письменная речь; этапы обучения.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-31-39

Многие ученые в области методики обучения иностранным языкам обращались к вопросу разработки этапов реализации проектной деятельности, направленной на обучение конкретному аспекту иностранного языка и виду речевой деятельности. Одни исследователи разрабатывали алгоритмы обучения, другие технологии обучения, включающие этапы и более мелкие шаги. Проведем анализ наиболее значимых исследований и разработаем нашу авторскую методику обучения письменной речи студентов на основе метода рецензирования.

Первые описания метода проектов можно встретить в работах американских исследователей XX в. Дж. Дьюи [1] и В. Килпатрика [2]. Ученые выступали за большее использование активных методов обучения с тем, чтобы учащиеся овладевали материалом не через его заучивание и зазубривание, а овладение знаниями и умениями происходило через практическую деятельность и практическое использование знаний на практике. По мнению Дж. Дьюи и В. Килпатрика, знания, полученные через практическую деятельность, быстрее и лучше усваиваются, а

также представляют большой интерес для учащихся. Несмотря на то, что в начале XX в. ученые не предлагали конкретных алгоритмов или технологий обучения, их труды послужили солидной методологической основой для рассмотрения дидактического и методического потенциала метода проектов.

В обучении иностранным языкам метод проектов также занял свою важную нишу. Анализ ряда работ зарубежных и отечественных авторов позволяет выделить следующие преимущества метода проектов в обучении иностранному языку:

а) метод проектов объединяет учащихся вокруг совместной деятельности, направленной на получение конкретного продукта (презентации, стенгазеты, реферата и т. п.). В результате участие обучающихся в совместной учебно-познавательной деятельности может способствовать их мотивации изучать иностранный язык;

б) в процессе выполнения проектной деятельности (языковых или культуроведческих проектов) (частично или полностью) обучающиеся используют иностранный язык как средство общения. Более того, общаясь

на иностранном языке для решения конкретных коммуникативных задач, обучающиеся используют изучаемый язык в аутентичных коммуникативных ситуациях;

в) процесс обучения иностранному языку, в качестве результата которого должен стать итоговый продукт (стенгазета, курсовая работа, презентация и т. п.), придает больше уверенности учащимся, т. к. они знают, что и как будет оцениваться;

г) участие обучающихся в проектной деятельности способствует развитию их автономии, умений самостоятельной учебной деятельности, которые они смогут перенести из аудитории в ситуации реальной жизни [3–9].

Многие ученые обращались к вопросу о роли учителя при проведении обучения на основе метода проектов. М. Леви утверждает, что характерно значительное снижение роли учителя при реализации проектной деятельности [10]. Учитель выступает в качестве гида, советника, консультанта, координатора или фасилитатора. Основной акцент в учебной деятельности смещается с учителя на учащихся. Учитель создает условия, а учащиеся получают свободу в своей деятельности.

Несколько по-иному роль учителя в реализации проектной деятельности представлена в работах П.В. Сыроева [11]. Автор утверждает, что, действительно, при реализации языковых или культуроведческих проектов, особенно на основе современных информационных и коммуникационных технологий, роль учителя «состоит не в подаче готовых знаний, а создании обучающимся педагогических и методических условий для самостоятельного развития следующих умений:

- получать, извлекать, синтезировать, классифицировать, обобщать, создавать информацию;

- формулировать проблему и обозначать цель обучения (на конкретном этапе или в рамках конкретной темы, учебного раздела и т. п.);

- выбирать наиболее приемлемый вариант ее решения;

- работать над решением проблемы индивидуально или в группах, при этом распределяя обязанности и разделяя ответственность за выполнение обозначенного фронта работы;

- развивать умения общения и сотрудничества;

- развивать умения самостоятельной учебной деятельности;

- использовать иностранный язык как средство общения и возможности ИКТ для удовлетворения познавательных потребностей и интересов;

- формировать способность к анализу своей учебной деятельности и ее результатов (рефлексия)» [11, с. 19-20].

Таким образом, при реализации проектной деятельности роль учителя или преподавателя не уменьшается. Она видоизменяется. Это вовсе не означает, что учащиеся или студенты получают полную свободу в том, что и как они делают в рамках проекта. На протяжении всех этапов или шагов реализации проекта учитель / преподаватель выполняет мониторинг учебно-познавательной деятельности обучающихся. Его присутствие не всегда очевидно, но при необходимости он должен всегда быть рядом, чтобы помочь внести изменения или корректировки в траекторию обучения в рамках конкретного проекта. Смещение доминирующей роли с преподавателя на обучающихся еще связана с таким важным моментом, как доля ответственности за овладение материалом. Так, если при традиционной модели обучения, при которой учитель выступает носителем знаний, вся ответственность за процесс и результат обучения возлагалась на учителя, то при проектной деятельности, когда обучающиеся получают определенную долю свободы, они также получают и ответственность за результат обучения.

Некоторые западные исследователи также обращались к вопросу выделения конкретных этапов реализации проектной деятельности учащихся и студентов. Одним из наиболее известных исследований является работа Д. Фрид-Бус [12]. В ней автор разработывает этапы проведения проектной работы учащихся, к которым относит: а) планирование; б) непосредственно реализацию проекта; в) создание продукта. Подобная методика достаточно проста и может вызывать некоторые вопросы у критиков. В частности, этап реализации проекта будет занимать значительный объем времени. На наш взгляд, этот этап должен быть разбит на ряд составляющий подэтапов или шагов, которые, в

свою очередь, будут отражать специфику реализации конкретного проекта, направленного на достижение конкретной цели и реализуемого на основе конкретной интернет-платформы или конкретного метода обучения. Также автор ничего не говорит об оценке участия учащихся или студентов в проектной деятельности. Будет ли оцениваться только итоговый продукт (презентация, стенгазета, статья) или непосредственное участие каждого ученика / студента в работе? Будет ли использоваться обучающимися система самооценки?

Несколько по-иному к вопросу о выделении этапов реализации проектной деятельности обучающихся подошел И. Фрагоулис, который выделил следующие четыре этапа:

- обсуждение, включающее выбор проекта, средств и методов его реализации;
- разработка заданий проекта, включающая распределение ролей между участниками проекта, разработку конкретных заданий, направленных на достижение цели проекта;
- непосредственное участие в проекте, включающее выполнение ранее разработанных заданий, подготовку итогового продукта (результата) проекта;
- оценка проекта и участия учащихся в проектной работе [13].

Анализ этапов реализации проектной деятельности, выделенных И. Фрагоулисом, свидетельствует о том, что во многом они повторяют этапы, выделенные Д. Фрид-Бус. Кроме того, автор добавил недостающий этап, связанный с оценкой как самого проекта, так и участия учащихся в проектной деятельности. Вместе с тем возникает вопрос относительно первых двух этапов: обсуждения проекта и разработки заданий. На наш взгляд, разработка заданий должна предшествовать проектной деятельности. Или же, если в этом есть необходимость, должна быть одним из этапов непосредственного выполнения проекта. Более того, мы считаем, что нецелесообразно объединение всего проекта в один этап, который по своей трудоемкости не рядоположен с другими этапами (обсуждение предстоящего проекта и оценка). Поэтому видится целесообразным отдельно разделить этап выполнения проекта на составляющие.

Одними из первых работ отечественных методистов, посвященных организации проектной деятельности учащихся на старшем этапе обучения (10–11 классы) общеобразовательной школы, были работы Е.С. Полат [14], В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева [15; 16]. Авторы предлагали конкретные этапы и шаги реализации языковых (культуроведческих) проектов. Следует заметить, что, несмотря на некоторые расхождения, этапы реализации проектной работы, предложенные Е.С. Полат, имеют много общего с этапами проведения языковых культуроведческих проектов, предложенными В.В. Сафоновой и П.В. Сысоевым. Более того, можно даже утверждать, что если этапы, предложенные Е.С. Полат, носят общедидактический характер и могут приниматься за основу при организации проектной работы учащихся и студентов независимо от ступени обучения и дисциплины, то этапы, разработанные В.В. Сафоновой и П.В. Сысоевым, немного уточнены и ориентированы на реализацию языковых культуроведческих проектов. В целом же ученые сошлись в том, что должно обязательно присутствовать при организации и реализации проектной деятельности учащихся или студентов. К таким аспектам относятся следующие:

- погружение участников будущего проекта в проектную деятельность, ознакомление учащихся или студентов с целью реализации проекта, частными задачами, которые необходимо будет решить обучающимся в ходе работы над проектом;
- разделение участников проекта на группы, постановка целей и задач для каждой группы участников;
- непосредственное участие учащихся или студентов в проектной работе;
- презентация проекта (результата проектной деятельности в виде продукта);
- оценка учителем / преподавателем продукта проектной деятельности и участия каждого участника в совместной работе;
- самооценка учащихся или студентов.

Чрезвычайно важно, чтобы участники проекта были ознакомлены с критериями оценки своей учебной деятельности и проекта (продукта) непосредственно до начала самого проекта. Следует заметить, что этапы реализации проектной деятельности, разработанные Е.С. Полат, В.В. Сафоновой и

П.В. Сысоевым, легли в основу разработки различных алгоритмов и технологий обучения иностранному языку посредством ИКТ. Безусловно, принимая во внимание специфические особенности каждой информационной технологии, какие-то этапы объединялись, какие-то расширялись, какие-то добавлялись, создавая оптимальные условия для обучения учащихся и студентов [6–9].

В западной научной литературе можно встретить несколько исследований, в которых авторы описывали методики использования метода рецензирования в обучении письменной речи. Исследователи Дж. Лиу и Дж. Хансен для успешной реализации метода рецензирования предложили ряд рекомендаций, которые они сгруппировали по четырем категориям: психологические, когнитивные, социокультурные и языковые [17].

К психологическим рекомендациям относятся: создание располагающей атмосферы для установления доверия между участниками проекта; стимулирование студентов писать комментарии и рецензировать письменные работы друг друга; объяснение обучающимся значения метода рецензирования; предоставление студентам достаточного объема времени, чтобы они смогли ознакомиться с процедурой рецензирования письменных работ друг друга на основе определенного программного обеспечения; возможность студентам размещать комментарии и рецензии на работы одноклассников до того, как свои комментарии будет давать преподаватель.

К когнитивным рекомендациям относятся следующие: обсуждение значения метода рецензирования с целью овладения письменной речью на иностранном языке; акцентирование важности использования метода рецензирования на основе анализа образцов рецензий и черновых вариантов письменных работ студентов; использование материала для рецензирования, соответствующего уровню владения языком студентов; предоставление рекомендаций студентам на основе результатов рецензирования их работ; практика формулирования вопросов с целью обмена мнениями.

К социокультурным рекомендациям авторы относят следующие: раскрытие и объяснение студентам природы межкультурной коммуникации; предложение студентам отталкиваться от их собственного опыта по по-

лучению комментариев на свои работы; предложение студентам использовать такие стратегии, как соблюдение очередности в рецензировании, взаимодействие между участниками проекта в процессе рецензирования, выражение уважения рецензентам и т. п.

К языковым рекомендациям относятся: знакомство студентов с выражениями, необходимыми для рецензирования, приведение примеров того, что будет считаться некорректным рецензированием, обучение студентов задавать правильные вопросы и т. п. [17].

Безусловно, все вышеперечисленные рекомендации имеют важное значение при разработке методики обучения письменной речи студентов на основе метода рецензирования. К сожалению, авторы не предложили конкретных этапов и шагов реализации проектной деятельности студентов на основе метода рецензирования. Вместе с тем анализ рекомендаций позволяет нам выделить несколько моментов, которые будут иметь непосредственное отношение к разработке нашей авторской последовательности этапов обучения письменной речи на основе метода рецензирования. К таким моментам можно отнести следующие.

Во-первых, мы согласны с мнением ученых относительно того, что осознание студентами методического потенциала выбранного нового метода обучения во многом будет определять эффективность его реализации на практике. Действительно, до участия в проектной работе студентам необходимо объяснить смысл и важность взаимного рецензирования для их дальнейшего развития и становления.

Во-вторых, считаем чрезвычайно важным познакомить студентов с хорошими и неудачными примерами рецензирования. Это позволит им ориентироваться на определенную модель при собственном рецензировании.

В-третьих, считаем, что студенты обязательно должны быть ознакомлены с алгоритмом обучения и точно знать, кто и когда размещает комментарии. В противном случае рецензирование на конкретной интернет-платформе может просто не состояться или превратиться в хаос.

В-четвертых, мы согласны с мнением ученых относительно необходимости обучения студентов словам и выражениям, используемым при рецензировании. Это позво-

лит им в корректной форме высказывать свои мнения и суждения.

Еще одной работой, в которой ученые описали свою методику обучения письменной речи студентов на основе метода рецензирования, является статья Д. Сокване [18]. В ней автор выделил следующие этапы обучения письменной речи на основе метода рецензирования:

1. Анкетирование студентов, содержащее следующие вопросы:

- в чем преимущества метода рецензирования?
- в чем недостатки метода рецензирования?
- хотели бы Вы использовать метод рецензирования в обучении иностранному языку?

2. Обсуждение результатов анкетирования с целью показать достоинства метода рецензирования.

3. Знакомство студентов с инструкциями по проведению рецензирования.

4. Изучение образца письменной работы и полученных комментариев (рецензий).

5. Разделение студентов на пары и организация взаимного рецензирования работ.

6. Знакомство студентов с фразами и выражениями, которые следует использовать при рецензировании.

7. Непосредственное рецензирование на одной из интернет-платформ. Студенты размещают письменные работы и рецензируют их [18].

Предлагаемый алгоритм обучения вызывает несколько вопросов дискуссионного характера, на которых мы хотели бы подробнее остановиться.

Во-первых, не понятно, почему изучение фраз, которые необходимо использовать при рецензировании, происходит на этапе после рецензирования примеров. На наш взгляд, было бы целесообразнее сначала ввести новую лексику – новые слова и выражения, необходимые при рецензировании письменных работ, а уже затем давать образцы для анализа. Анализ примеров может включать определение наличия необходимых для рецензирования фраз и выражений. Или же автор следует другой логике и сначала через анализ показывает, что в примерах недостает этих слов и выражений для корректного выражения мыслей и отношения читателя к

письменному тексту, а уже затем этот информационный пробел компенсируется перечнем слов и выражений.

Во-вторых, непосредственно реализация всего метода представлена в этапе 7, который по трудоемкости может быть больше, чем все предыдущие шесть этапов. На наш взгляд, этот этап следовало разбить на несколько более мелких этапов. В противном случае не понятно, в чем же конкретно заключается методика обучения студентов письменной речи на основе метода рецензирования, и как конкретно организовать проектную деятельность студентов.

В-третьих, преподаватель не знакомит студентов со шкалой оценки непосредственно до реализации проекта. Считаем, что подобная шкала оценивания их рецензий помогла бы им лучше справиться с поставленной задачей.

В-четвертых, предложенный Д. Сокване алгоритм обучения не включает рефлексию. Заметим, что многие отечественные исследователи в своих работах говорили о необходимости на заключительном этапе реализации проектной деятельности создать условия для рефлексии студентов. Это позволит им увидеть и осознать свои сильные позиции, а также позволит увидеть те моменты, которые нуждаются в совершенствовании.

В-пятых, непонятно, зачем устраивать анкетирование студентов до их участия в обучении на основе метода рецензирования. Нам кажется, что достаточно было бы просто провести короткую беседу со всей группой студентов относительно методической ценности метода рецензирования. Что же касается анкетирования, то этот метод получения данных можно было бы использовать уже на завершающем этапе обучения, и он мог бы стимулировать рефлексию студентов.

В-шестых, представляется, что лучше следовало начать с мотивации студентов принять участие в обучении письменной речи на основе метода рецензирования. Преподаватель мог бы объяснить дидактическое и методическое значения данного метода, т. к. большинство студентов впервые слышали о методе рецензирования.

Вместе с тем, несмотря на некоторые дискуссионные вопросы, возникшие при изучении этапов реализации проектной деятельности студентов на основе метода рецен-

зирования, предложенных Д. Сокваной, тем не менее, следует выделить несколько положительных моментов, которые в дальнейшем найдут свое отражение в нашей методике обучения. К таким моментам относится следующее.

1. Считаем чрезвычайно важным наличие в алгоритме обучения двух этапов, посвященных аналитической работе студентов с готовыми образцами хороших и неудачных рецензий, а также этапа, в рамках которого студенты пишут свои рецензии (шаги 4 и 5).

2. Важно, чтобы студенты также были ознакомлены с новой лексикой (словами и выражениями), которую необходимо использовать при рецензировании письменных работ.

3. Последовательность обучения: сначала студенты знакомятся с примерами, а уже потом работают над рецензированием работ друг друга.

В нашем исследовании мы расширили и видоизменили некоторые этапы, учитывая специфику реализации метода рецензирования, а также используя блог-технологии в качестве интернет-платформы для реализации выбранного метода. Методика обучения письменной речи студентов будет включать в себя четырнадцать этапов. Рассмотрим подробнее каждый из них.

Этап 1. Знакомство студентов со структурой письменной работы.

Преподаватель знакомит студентов со структурой новой письменной работы (деловых писем (business letters), верительных грамот (letter of credence), отзывных грамот (letters of recall), меморандумов (memorandums), договоров (treaties) и т. п.).

Этап 2. Обсуждение со студентами методической ценности метода рецензирования в овладении ими умениями письменной речи на иностранном языке.

В ряде работ исследователи утверждают, что использовать метод рецензирования следует с обсуждения со студентами методической ценности данного метода. К сожалению, среди некоторых студентов бытует мнение о том, что реальные знания они могут получить только от преподавателя. Они не видят, как использование педагогической технологии «обучение в сотрудничестве» способно помочь им овладеть необходимыми умениями письменной речи на изучаемом языке. На данном этапе преподавателю необ-

ходимо объяснить, что при любом варианте группирования студентов в мини-группы («сильные» с «сильными», «сильные» со «слабыми», «слабые» со «слабыми») при верном распределении ролей и ответственности за выполнение группового проекта каждый студент сможет чему-то научиться.

Этап 3. Изучение памятки с примерными фразами и выражениями, используемыми при рецензировании (комментировании) письменных работ.

В связи с тем, что рецензирование (комментирование) будет происходить на иностранном языке, преподавателю необходимо ознакомить студентов с теми фразами и выражениями, которые они смогут использовать для выражения в корректной форме согласия или несогласия, предложений по содержанию и структуре письменной работы.

Этап 4. Знакомство студентов с примерами рецензирования письменных работ.

Студенты знакомятся с несколькими удачными и менее удачными примерами рецензирования (комментирования) письменных работ. Обсуждение и анализ удачных и неудачных примеров позволит студентам понять, что от них ожидает преподаватель, и что они должны делать. Студентам, владеющим иностранным языком на достаточно высоком уровне (B2–C2), а также студентам с высоким общекультурным уровнем развития можно порекомендовать подкорректировать или переработать готовые комментарии в образцах, чтобы они соответствовали поставленной задаче – выражению собственного мнения и реакции на содержание и структуру письменной работы.

Этап 5. Пробное групповое задание на рецензирование анонимного образца с последующим анализом и обсуждением (фронтальная работа).

На данном этапе, принимая участие во фронтальной работе, студенты совместно с преподавателем рецензируют предложенный образец письменной работы. Важно, чтобы максимальное количество студентов приняло активное участие в написании комментариев с последующим их обсуждением, выборе наиболее интересных.

Этап 6. Выбор интернет-платформы для реализации проекта, регистрация на платформе, объяснение технологической стороны реализации проекта по рецензи-

рованию студентами письменных работ друг друга.

Преподаватель объясняет студентам, на какой интернет-платформе будет осуществляться проект. Студенты регистрируются на сервисе (при наличии компьютеров в классе) или преподаватель показывает, как создать личную зону пользователей на выбранной интернет-платформе. В качестве интернет-платформы для реализации проектов по рецензированию мы рекомендуем использовать социальную сеть «ВКонтакте», которой пользуются большинство студентов российских вузов. Данная платформа позволяет обучающимся создать отдельную интернет-группу, доступ к которой будет только у участников проекта и преподавателя. Несмотря на мнение многих исследователей относительно того, что письменные работы студенты могут размещать на своих личных страничках в социальной сети, а также рецензирование / комментирование может осуществляться именно на личных страничках каждого студента, в данном исследовании мы выражаем иное мнение. В социальной сети должна быть создана отдельная группа, доступ к содержанию которой будет только у участников проекта. Кроме того, всем участникам проекта будет удобно, когда все письменные работы каждого студента, а также комментарии по содержанию и структуре будут размещаться в одном месте в виртуальном пространстве.

Этап 7. Знакомство студентов с критериями оценки письменной работы.

Преподаватель знакомит студентов с критериями оценки письменной работы. Чрезвычайно важно, чтобы до начала работы студенты знали, что и как будет оцениваться.

Этап 8. Подготовка к написанию и написание письменной работы.

Во внеаудиторное время студенты занимаются сбором, классификацией, анализом информации, выполняют письменное задание на написание письменной работы по изучаемой теме (эссе, письмо, изложение, договор и т. п.) в зависимости от содержания обучения письменной речи на конкретном этапе обучения. Этап реализуется во внеаудиторное время.

Этап 9. Размещение письменных работ на интернет-платформе.

Каждый студент размещает свою письменную работу на интернет-платформе про-

екта (например, в закрытой группе на социальном сервисе «ВКонтакте»). Этап реализуется во внеаудиторное время.

Этап 10. Рецензирование письменных работ на интернет-платформе.

В соответствии с разделением студентов на мини-группы по 3–4 человека, каждый из них изучает и рецензирует (комментирует) письменную работу своего одногруппника в соответствии с предложенной памяткой. Данный этап реализуется во внеаудиторное время. Преподаватель осуществляет мониторинг учебной деятельности студентов. При необходимости в зависимости от качества комментариев преподаватель может также комментировать как сами письменные работы, так и рецензии и замечания других студентов, данные автору работы.

Этап 11. Анализ рецензий и комментариев и внесение каждым студентом необходимых изменений в письменную работу.

На данном этапе каждый студент изучает и анализирует полученные комментарии. В зависимости от их содержания он может принять решение о необходимой доработке письменной работы. Если же он не соглашается с содержанием каких-то комментариев, он вправе не вносить рекомендуемые изменения. Важно, чтобы изучая комментарии других, студенты или лучше видели свои слабые стороны и недостатки работы, или же, наоборот, убеждались в своей правоте и владении материалом на высоком уровне. Также важно, чтобы студенты не обижались на комментарии одногруппников, а старались извлечь из них полезные советы.

Этап 12. Размещение доработанной версии письменной работы.

После доработки с учетом изложенных в комментариях рекомендациях студенты размещают на интернет-платформе доработанную версию письменной работы. При реализации проекта по рецензированию в группе со студентами, владеющими иностранным языком на высоком уровне (B2–C2), им может быть предложено отдельно отреагировать на полученные комментарии, выразить согласие или же аргументировать свою другую точку зрения.

Этап 13. Оценка письменных работ преподавателем.

После публикации в интернет-группе финальных версий письменных работ их

оценивает преподаватель по заранее обозначенным критериям.

Этап 14. Рефлексия студентов.

Чрезвычайно важно, чтобы по окончании проекта по овладению умениями иноязычной письменной речи на основе метода рецензирования студенты смогли проанализировать и выразить свое мнение относительно результативности их участия в проекте. Самостоятельное определение своих сильных и слабых позиций сыграет важную роль для дальнейшего обучения и самообучения студентов. Рефлексия позволит им опираться на сильные стороны, а также заниматься над совершенствованием слабых сторон в дальнейшей работе.

В нашем исследовании мы предложили четырнадцать этапов реализации проектной деятельности студентов, направленной на развитие умений письменной речи на основе метода рецензирования. Вместе с тем считаем необходимым отметить, что в зависимости от уровня владения студентами конкретной группы иностранным языком и их опыта общения на иностранном языке, включая и интернет-общение, некоторые этапы могут быть объединены. При регулярном использовании данного метода этапы со второго по пятый могут быть упразднены. При реализации данного метода в средних общеобразовательных школах может быть добавлен этап, посвященный обеспечению информационной безопасности учеников при работе в сети Интернет в ходе участия в рецензировании и комментировании работ одноклассников [19]. По мнению П.В. Сысоева, этот шаг будет необходим, чтобы избежать нежелательные интернет-знакомства, несанкционированную утечку информации личного характера, загрузку вирусов.

Список литературы

1. Dewey J. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. N. Y., 1916.
2. Kilpatrick W. *The Project method* // Teachers College Record, 1918.
3. Haines S. *Projects for the EFL classroom: Resource material for teachers*. Walton-on-Thames, 1989.
4. Jonassen D. *Evaluating constructivistic learning* // Educational Technology. 1991. № 31 (9). P. 28-33.

5. Levine G.S. *Global simulation: a student-centered, task-based format for intermediate foreign language courses* // Foreign Language Annals. 2004. № 37. P. 26-36.
6. Сафонова В.В., Сысоев П.В. *Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку* // Иностранные языки в школе. 2005. № 2. С. 7-16.
7. Раицкая Л.К. *Интернет-ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе*. М., 2007.
8. Сысоев П.В. *Индивидуальная траектория обучения: что это такое?* // Иностранные языки в школе. 2014. № 3. С. 2-12.
9. Тумова С.В. *Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков*. М., 2003.
10. Levy M. *Project-based learning for language teachers: reflecting on the process* // Language learning through social computing. Melbourne, 1997. P. 181-191.
11. Сысоев П.В. *Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании*. М., 2013.
12. Fried-Booth D.L. *Modelling of teaching practice for future teachers of the English language* // Journal of linguistic studies. 2009. № 2 (2). P. 75-83.
13. Fragoulis I. *Project-Based Learning in the Teaching of English as A Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice* // English Language Teaching. 2009. Vol. 2. № 3. P. 113-119.
14. Полат Е.С. *Метод проектов на уроках иностранного языка* // Иностранные языки в школе. 2000. № 2.
15. Сафонова В.В., Сысоев П.В. *Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык. Элективные курсы. Культуроведение США: 10–11 классы*. М., 2004.
16. Сафонова В.В., Сысоев П.В. *Английский язык. Элективные курсы. Культуроведение Великобритании. Культуроведение США*. М., 2007.
17. Liu J., Hansen J. *Peer response in ESL writing classrooms*. Ann Arbor, 2002.
18. Thokwane D. *Using Peer Review to Promote Writing Development in ESL Classes*. Minnesota, 2011.
19. Сысоев П.В. *Информационная безопасность учащихся при работе в образовательной интернет-среде: современный ответ на вызовы времени* // Иностранные языки в школе. 2011. № 10. С. 20-24.

References

1. Dewey J. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, 1916.

2. Kilpatrick W. The Project method. *Teachers College Record*, 1918.
3. Haines S. *Projects for the EFL classroom: Resource material for teachers*. Walton-on-Thames, 1989.
4. Jonassen D. Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*, 1991, no. 31 (9), pp. 28-33.
5. Levine G.S. Global simulation: a student-centered, task-based format for intermediate foreign language courses. *Foreign Language Annals*, 2004, no. 37, pp. 26-36.
6. Safonova V.V., Sysoev P.V. Jelektivnyj kurs po kul'turovedeniju SShA v sisteme profil'nogo obuchenija anglijskomu jazyku. *Inostrannye jazyki v shkole*, 2005, no. 2, pp. 7-16. (In Russian).
7. Raickaja L.K. *Internet-resursy v prepodavanii anglijskogo jazyka v vysshej shkole*. Moscow, 2007. (In Russian).
8. Sysoev P.V. Individual'naja traektorija obuchenija: chto jeto takoe? *Inostrannye jazyki v shkole*, 2014, no. 3, pp. 2-12. (In Russian).
9. Titova S.V. *Resursy i sluzhby Interneta v prepodavanii inostrannyh jazykov*. Moscow, 2003. (In Russian).
10. Levy M. Project-based learning for language teachers: reflecting on the process. *Language learning through social computing*. Melbourne, 1997, pp. 181-191.
11. Sysoev P.V. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v lingvisticheskom obrazovanii*. Moscow, 2013. (In Russian).
12. Fried-Booth D.L. Modelling of teaching practice for future teachers of the English language. *Journal of linguistic studies*, 2009, no. 2 (2), pp. 75-83.
13. Fragoulis I. Project-Based Learning in the Teaching of English as A Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice. *English Language Teaching*, 2009, vol. 2, no. 3, pp. 113-119.
14. Polat E.S. Metod proektov na urokah inostrannogo jazyka. *Inostrannye jazyki v shkole*. 2000, no. 2. (In Russian).
15. Safonova V.V., Sysoev P.V. *Programmy obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Anglijskij jazyk. Jelektivnye kursy. Kul'turovedenie SShA: 10-11 klassy*. Moscow, 2004. (In Russian).
16. Safonova V.V., Sysoev P.V. *Anglijskij jazyk. Jelektivnye kursy. Kul'turovedenie Velikobritanii. Kul'turovedenie SShA*. Moscow, 2007. (In Russian).
17. Liu J., Hansen J. *Peer response in ESL writing classrooms*. Ann Arbor, 2002.
18. Thokwane D. *Using Peer Review to Promote Writing Development in ESL Classes*. Minnesota, 2011.
19. Sysoev P.V. Informacionnaja bezopasnost' uchashhihsja pri rabote v obrazovatel'noj internet-srede: sovremennyj otvet na vyzovy vremeni. *Inostrannye jazyki v shkole*, 2011, no. 10, pp. 20-24. (In Russian).

Поступила в редакцию 05.02.2016 г.
Received 5 February 2016

UDC 378

THE STAGES OF STUDENTS' WRITTEN LANGUAGE EDUCATION BASING ON THE METHOD OF REVIEWING

Kirill Andreevich MERZLYAKOV, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Assistant of Methods of Humanitarian Disciplines and Linguodidactics Teaching Department, e-mail: ronnie08@yandex.ru

The method of reviewing is one of modern methods of students' written language education. It consists in mutual reviewing of written work by students. Fourteen stages of methods of teaching students' written speech basing on the method of review are considered: 1) the students get acquainted with the structure of written work; 2) they discuss methodological values of method of reviewing in getting written speech in foreign language; 3) they study the reminder card with phrases and expressions used while reviewing (commenting) written tasks; 4) the students get acquainted with examples of written tasks reviewing; 5) testing group task for reviewing anonymous example with the analysis and discussion; 6) the choice of Internet-platform for project realization, registration on this platform, explanation of technological side of project realization on reviewing by students of each other's written tasks; 7) the students get acquainted with criteria of written work estimation; 8) preparation for writing and writing the written task; 9) the placement of written tasks on Internet-platform; 10) review of written works on the Internet-platform; 11) analysis of reviews and comments and the students make the necessary changes in written tasks; 12) replacement of worked version of written task; 13) estimation of written tasks by a teacher; 14) students' reflection. The content of every stage is described in detail.

Key words: method of review; written speech; stages of education.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-31-39

МОТИВАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ

© Елена Модестовна ШУЛЬГИНА

Национальный исследовательский Томский государственный университет,
г. Томск, Российская Федерация, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры естественнонаучных и физико-математических факультетов,
e-mail: modestovna2@gmail.com

Рассмотрены проблемы повышения эффективности иноязычного образования в высшей профессиональной школе. Согласно государственным образовательным стандартам нового поколения, основной целью обучения иностранному языку в высшей профессиональной школе является подготовка специалиста, обладающего таким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции, который позволит эффективно решать профессиональные задачи в соответствующей области деятельности. Используя ряд педагогических инноваций, основанных на методологии проблемного и личностно-ориентированного методов, технология веб-квест является одним из наиболее эффективных педагогических средств при развитии иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Ее дидактический потенциал способствует развитию у студентов критического мышления и интеллектуального развития, стимулирует их активность, самостоятельность и вовлечение в аутентичный контекст профессиональной деятельности. Как известно, мотивация познавательной деятельности студентов является одним из педагогических условий при формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Предпринята попытка проанализировать, насколько высока эффективность учебных интернет-ресурсов, в частности, технологии веб-квест, в ее формировании и развитии. Структура веб-квеста предполагает как индивидуальную работу, так и командную, при которой интерактивная форма обучения наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу. В этой связи технология веб-квест способствует развитию мотивации к обучению, которая заключается не только в заинтересованности студентов в поиске нужной им информации, но и в их готовности самостоятельно выполнить поставленную задачу. Следовательно, студенты развивают тем самым свои способности к самостоятельной деятельности, что способствует преобразованию полученной информации в более обдуманное понимание. Таким образом, интеграция технологии веб-квест в учебный процесс решает одну из ключевых задач современного образования – увеличение объема внеаудиторной самостоятельной работы студентов, за счет которой процесс метапознания формирует процесс саморегуляции личности, в связи с чем самостоятельная работа обретает характер управляемости со стороны самого обучающегося. Ее эффективность в учебном процессе обуславливается организационно-педагогическим сопровождением, направленным на максимальную реализацию задач, поставленных преподавателем на каждом из этапов веб-квеста.

Ключевые слова: мотивация познавательной деятельности; технология веб-квест; предметное содержание; педагогические условия.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-40-45

Преимущество внедрения интернет-технологий в процесс обучения иностранному языку в настоящий момент уже не вызывает сомнений и не требует дополнительных доказательств. Ресурсы Интернета являются бесценной и необъятной базой для создания информационно предметной среды, образования и самообразования людей, удовлетворения их профессиональных и личных интересов и потребностей [1]. Сегодня, несмотря на большую популярность, технологии веб-квест в обучении иноязычному общению, вопрос ее использования в учебном процессе остается недостаточно изученным с дидактической точки зрения. Применение технологии веб-квест описано в работах Е.И. Багузиной,

О.В. Волковой, П.В. Сысоева, Е.М. Шульгиной, Б. Доджа, Т. Марча и др. В данной статье рассматривается вопрос, какова роль веб-квеста в формировании мотивации познавательной деятельности студентов к изучению иностранного языка и насколько высока степень усвоения предметного содержания с целью его дальнейшего практического применения.

Веб-квест представляет собой веб-проект, размещенный на отдельном веб-сайте, работа с которым направлена на исследование и всестороннее изучение отдельно взятого проблемного вопроса, часто связанного с будущей профессиональной деятельностью студентов. При этом проблемный вопрос не

должен иметь однозначного решения, а ссылки в сети подбираются таким образом, чтобы проблема рассматривалась с разных сторон. Другими словами, информация в ссылках не дает точного ответа на поставленный вопрос. Студенты должны извлечь из всего предложенного многообразия текстового и видеоматериала необходимую информацию и сформулировать свой собственный вывод самостоятельно.

Б. Додж, основатель технологии, определил веб-квест так: веб-квест – это исследовательски-ориентированная деятельность, в которой вся информация, используемая учеником, добывается из Интернета [2]. По определению Т. Марча, последователя и ученика Б. Доджа, веб-квест – это построенная по типу опор (scaffolding) учебная структура, использующая ссылки на существенно важные ресурсы в Интернете и аутентичную задачу с целью мотивации студентов к исследованию проблемы с неоднозначным решением. Это развивает их умение работать как индивидуально, так и в группе, умение ведения поиска информации и ее преобразование в более глубокое знание (понимание) [3].

Поскольку мотивация познавательной деятельности является *обязательным педагогическим условием* при формировании иноязычной коммуникативной компетенции у студентов [4], мы посчитали целесообразным проанализировать, насколько высока эффективность технологии веб-квест в ее формировании и развитии. В отечественной психологии проблема мотивации, хотя и относится к числу разработанных, однако, на сегодняшний день представляется не полностью исследованной. Понятием «мотивация» принято называть позитивное стремление к удовлетворению осознанной или неосознанной потребности. Мотивация – это побуждение человека к действию для достижения его личных целей [5], вызывающее активную деятельность личности с определенной направленностью, поскольку поведение человека всегда мотивировано. Существуют различные подходы к исследованию личности. Несмотря на различия в трактовках, во всех подходах в качестве ее ведущей характеристики выделяется направленность. Существуют разные определения этого понятия, например, С.Л. Рубинштейн называет мотивацию «динамическая тенденция», А.Н. Леонтьев – «смыслооб-

разующий мотив», В.Н. Мясищев – «доминирующее отношение», Б.Г. Ананьев – «основная жизненная направленность». Чаще всего под направленностью понимают совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от внешних факторов. Следует отметить, что направленность личности всегда социально обусловлена и формируется в процессе воспитания. «Направленность – это установки, ставшие свойствами личности и проявляющиеся в таких формах, как влечение, желание, стремление, интерес, склонность, идеал, мировоззрение, убеждение, причем в основе всех форм направленности личности лежат мотивы деятельности...» [6, с. 247]. Мотив – это потребность, стоящая выше по иерархии. Мотив формируется целями и, согласно мнению многих ученых, появляется не в начале, а в конце действия. Существенным фактором является то, какие мотивы станут для человека ведущими, ведь именно они определяют направленность его личности. Поведение человека обычно определяется не одним мотивом, а их совокупностью, в которой мотивы могут находиться в определенном соотношении друг к другу по степени их воздействия на человека, поэтому мотивационная структура личности может рассматриваться как основа осуществления им определенных действий [7]. В психологии существует несколько теорий относительно мотивации деятельности личности. Так, например, классическая теория мотивации Тейлора, теория иерархии потребностей Маслоу, теория ERG Альдерфера, двухфакторная модель Герцберга, теория приобретенных потребностей Мак-Клелланда – все они пытаются объяснить, как возникает, направляется, поддерживается и заканчивается целенаправленное поведение личности.

Среди отечественных ученых наибольших успехов в разработке теории мотивации достигли Л.С. Выготский и его ученики А.Н. Леонтьев и Б.Ф. Ломов. Л.С. Выготский, великий советский психолог, исследовал проблемы мотивации познавательной деятельности детей и подростков во многих своих трудах, таких, например, как «Педагогическая психология», «Мышление и речь» и мн. др. Согласно теории Л.С. Выготского, психика человека основана на двух параллельных уровнях развития – высшем и низ-

шем, которые и определяют высокие и низкие потребности человека и развиваются параллельно. Это означает, что удовлетворение потребностей одного уровня с помощью средств другого невозможно. Л.С. Выготский сделал вывод о том, что высшие и низшие потребности, развиваясь параллельно и самостоятельно, совокупно управляют поведением человека и его деятельностью. Исследуя проблемы мотивации познавательной деятельности учащихся, он писал о том, что прежде, чем вы хотите призвать учащегося к какой-либо деятельности, возбудите в нем интерес к ней, проверьте, готов ли он к этой деятельности, убедитесь, что учащийся будет действовать сам, вам же остается только руководить и направлять его деятельность [8]. Весь вопрос в том, является ли этот интерес неподдельным и не связан ли он с желанием получить награду, с желанием угодить, присутствует ли чувство страха, боязни наказания и т. п. Следовательно, главными рычагами мотивации должны быть не только заинтересованность студентов в поиске нужной им информации, но и их готовность самостоятельно выполнить поставленную задачу, связанную с их личной заинтересованностью в решении данной проблемы; кроме того, важно, чтобы это решение соответствовало современным тенденциям и было актуально. Следовательно, оптимальный путь формирования мотивации у обучающихся – это обращение к действительно интересным для них проблемам, а также создание условий для самореализации и самоутверждения в близкой им среде.

На наш взгляд, задания с использованием технологии веб-квест могут быть составлены таким образом, чтобы соответствовать как личным интересам студента, так и его профессиональной заинтересованности в решении поставленной проблемы. При этом необходимо понимать, насколько обучающийся способен справляться с поставленными перед ним задачами, и насколько он мотивирован для их выполнения. Таким образом, преподавателю, прежде всего, необходимо корректно сформулировать проблему для создания веб-квеста по изучаемой теме. В ходе работы студенты должны самостоятельно прийти к выводам и решить задачу, аргументируя свое решение и отстаивая свою точку зрения. Для корректной формулировки

проблемы необходимо не только видеть проблемную ситуацию, но и указать возможные способы и средства ее решения. Так, постановка проблемы и ее восприятие обучающимся возбуждает в нем определенное интеллектуальное напряжение, которое исчезает только после решения этой проблемы. Главный элемент проблемной ситуации – неизвестное, новое, то, что должно быть открыто для правильного выполнения задания, для выполнения нужного действия [9].

Благодаря тому, что веб-квесты позволяют варьировать уровень сложности проблемы, отражающей степень усвоения предметного содержания и уровень его практического применения на конкретном занятии, необходима иерархическая организация информационного материала в ссылках, указанных в веб-квесте [10]. Это и будет способствовать методичному, последовательному и естественному восприятию информации, на основе которого развиваются интеллектуальные способности, а следовательно, и личность студента.

Для эффективного оценивания нами были разработаны критерии качества выполнения проектных веб-квестов, которыми студенты руководствовались при работе с ними (табл. 1).

Так, в конце первого года обучения студентам группы по направлению подготовки «Рекреационная география и туризм» было предложено выполнить веб-квест. Тип веб-квеста – долгосрочный компиляционный проект (Compilation task) с компонентой планирования и проектирования (Design task). Цель веб-квеста – составить турпакет (Package tour) и разработать трехдневный туристский маршрут (Itinerary) в Тибете, Лхаса, столице Тибетского автономного округа. Веб-квест выполнялся согласно разработанному нами алгоритму [11].

На ознакомительном этапе студенты формулировали задачу с помощью эвристической беседы с преподавателем. В ходе беседы студенты регулярно повторяли профильно-ориентированную лексику по тематике. В процессе дискуссии студенты коллективно пришли к единому мнению о компонентном составе турпакета и целесообразности выбранного туристического маршрута, а также определили итоговую форму выполнения работы. Группа студентов из 12 человек

Таблица 1

Критерии оценки качества выполнения проектных работ «Веб-квест»

Критерий	Описание
1. Содержательный компонент	Содержательность высказывания, соответствующая изученной тематике, и объем высказывания, адекватный заданию; достижение поставленной цели исследования
2. Языковое оформление	Адекватный подбор лингвострановедческой и тематической лексики; корректность использования грамматических структур и их разнообразие; наличие / отсутствие орфографических и стилистических ошибок
3. Логическая организация	Логическая стройность высказываний и последовательность при предъявлении материала; наличие языковых средств связи между фразами и предложениями, таких как: on the one hand... as far as I know ... however и т. п.
4. Аргументы	Наличие убедительных аргументов, подтверждающих неразрешенность проблемы, и выражение своего отношения к проблеме и т. д.
5. Степень слаженности работы в команде	Участие принимали все члены команды, прилагая равные усилия по затраченному времени и количеству внесенного материала. В команде преобладает доброжелательная атмосфера
6. Техническое оформление работы	Соответствует заданным требованиям (заголовки, ссылки, примеры, наглядность, графики и т. п.)

была распределена на 3 подгруппы с равным количеством в каждой. Согласно выбранным ролям каждой малой группе было дано индивидуальное задание. Подгруппа 1 должна была обеспечить туристскую группу в составе шести человек комплектом билетов в оба конца и всеми необходимыми видами транспорта для передвижения по территории, учитывая характерные особенности местности. Кроме того, участникам необходимо было оформить все необходимые документы при прохождении таможни. Подгруппа 2 должна была обеспечить группу туристов в составе шести человек проживанием и составить культурную программу на три дня. Подгруппа 3 должна была обеспечить туристскую группу в составе шести человек питанием и медицинской страховкой. На исследовательском этапе студенты работали индивидуально с ресурсами Интернета в соответствии с заданными ролями. Студенты знакомились с информацией на веб-сайтах, самостоятельно изучали материалы документов, просматривали видео, анализировали получаемую информацию, отделяли главное от второстепенного, записывали требуемые факты, компилировали фрагменты материалов и делали выводы. В ходе работы для симплификации обратной связи студенты создали свои «группы» в социальных сетях, где могли обмениваться информацией о достигнутых результатах и пр. Преподаватель также имел доступ к каждой из трех «групп» и мог в любое время проконтролировать процесс продвижения работы, а также оценить степень

разрешенности проблемы и, если необходимо, подсказать дальнейшие действия или ответить на вопросы, связанные с трудностями грамматики английского языка. Так как работа не носила соревновательного характера, но напротив, каждый был заинтересован в конечном результате, то в процессе ее выполнения в подгруппах происходило взаимное обучение членов команды умениям работать с компьютерными программами и сайтами, осваивать новую лексику и профессиональные навыки. Было проведено отдельное занятие для работы в малых группах, на котором студенты обсуждали, уточняли информацию и обменивались полученными знаниями и мнениями. Однако вследствие ограниченного времени, отведенного на занятия, студенты не успевали справиться с поставленной задачей, вследствие чего ими было принято самостоятельное решение продолжить работу во внеаудиторное время для завершения проекта. Это говорит о *высокой мотивации* студентов к обучению, которая вызвана их профессиональной заинтересованностью и аутентичностью задания. На заключительном этапе малые группы работали в атмосфере сотрудничества, где преподаватель также принимал активное участие. Каждая подгруппа представила свой результат и предъявила все необходимые наглядные материалы: карты, буклеты, рекламные проспекты авиакомпаний и страховых агентств и т. д. Во время отчета одной подгруппы, студенты других малых групп внимательно слушали выступления, письменно

фиксируют факты, для того чтобы воспользоваться ими впоследствии. Студенты задавали вопросы, уточняли интересующую их информацию, обсуждали, классифицировали, корректировали полученную информацию и новые факты, связывая ее со своими знаниями, сопоставляли компоненты турпакета. После того, как турпакет был полностью составлен, задача студентов заключалась в том, чтобы повторить и упорядочить информацию. В назначенный день студенты представили свой проект в виде презентации MS Power Point, сопровождая слайды комментариями на английском языке и предоставляя слово каждому участнику группы. После защиты проекта студентам было предложено провести самооценку с помощью анкеты. Кроме того, преподаватель также оценил работу каждого студента в соответствии с критериями оценивания за выполнение веб-квеста (табл. 1), обращая внимание не только на допущенные ошибки, но и на успехи в выполнении совместного проекта, что является наиболее важным в процессе развития мотивации творческой и познавательной деятельности студентов.

После завершения обсуждения результатов студентам предлагалось высказать личное мнение о достоинствах и недостатках, возникающих в процессе работы над веб-квестом, а также определить трудности, связанные с исследовательской деятельностью, что в дальнейшем, безусловно, способствовало улучшению качества их работы. Проанализировав результаты анкетирования и беседы со студентами, выяснилось, что многие из них считают работу в подобной форме полезной и очень увлекательной. Кроме того, было отмечено, что большой объем информации был ими усвоен в гораздо более короткий срок, как если бы они извлекали всю информацию из бумажных носителей. Кроме того, традиционные учебные материалы лишены видео и аудио, что существенно снижает качество усвоения информации.

Основываясь на анализе результатов работы данной группы студентов, можно сделать вывод, что интегрирование веб-квестов в учебный процесс значительно усиливает интерес обучающихся не только к изучению иностранного языка, но и к решению поставленной педагогической задачи в целом. Кроме того, веб-квесты способствуют, как уже

было сказано выше, более глубокому усвоению знаний, в то время как традиционное предоставление материала студентам часто сводится к заучиванию информации с целью сдать экзамен.

Список литературы

1. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. Москва; Ростов-на-Дону, 2010.
2. Dodge B. WebQuests: a technique for Internet-based learning // *Distance Educator*. 1995. № 1, 2. P. 10-13.
3. March T. Web-Quests for Learning. URL: <http://tommmarch.com/strategies/webquests> (accessed: 02.01.2016).
4. Шульгина Е.М. Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2014.
5. Лукашевич В.В. Основы управления персоналом. М., 2010.
6. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб., 2001.
7. Дорошев В.И. Введение в теорию маркетинга. М., 2000.
8. Антология гуманной педагогики. Выготский Л.С. М., 1996. С. 19-106.
9. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
10. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М., 2013.
11. Шульгина Е.М. Алгоритм работы с технологией веб-квест при формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. Вып. 9 (125). С. 125-130.

References

1. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem novykh informatsionno-kommunikatsionnykh internet-tekhnologiy*. Moscow, Rostov-on-Don, 2010. (In Russian).
2. Dodge B. WebQuests: a technique for Internet-based learning. *Distance Educator*, 1995, no. 1, 2, pp. 10-13.
3. March T. *Web-Quests for Learning*. Available at: <http://tommmarch.com/strategies/webquests> (accessed 02.01.2016).
4. Shul'gina E.M. *Metodika formirovaniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov posredstvom tekhnologii veb-kvest*.

- Dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 2014. (In Russian).
5. Lukashovich V.V. *Osnovy upravleniya personalom*. Moscow, 2010. (In Russian).
 6. Maklakov A.G. *Obshchaya psikhologiya*. St. Petersburg, 2001. (In Russian).
 7. Doroshev V.I. *Vvedenie v teoriyu marketinga*. Moscow, 2000. (In Russian).
 8. *Antologiya gumannoy pedagogiki. Vygotskiy L.S.* Moscow, 1996, pp. 19-106. (In Russian).
 9. Matyushkin A.M. *Problemye situatsii v myshlenii i obuchenii*. Moscow, 1972. (In Russian).
 10. Sysoev P.V. *Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii*. Moscow, 2013. (In Russian).
 11. Shul'gina E.M. Algoritm raboty s tekhnologiyey veb-kvest pri formirovaniy inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*. Tambov, 2013, no. 9 (125), pp. 125-130. (In Russian).

Поступила в редакцию 27.01.2016 г.
Received 27 January 2016

UDC 378.147

MOTIVATION OF STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY BY WEB-QUEST TECHNOLOGY

Elena Modestovna SHULGINA, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Natural Science and Physics-Mathematics Faculties Department, e-mail: modestovna2@gmail.com

The issue of effective foreign language teaching techniques in higher educational institution is considered. According to the Federal state educational standards, the main objective of teaching to foreign languages in higher educational institutions is mastering the foreign language to a level of communicative competence that allows students to solve professional problems effectively in the corresponding sphere of their activity. Using a range of pedagogical innovations, based on methodology of problem and individual-focused approaches, the web-quest technology is one of the most effective pedagogical strategies for students' foreign language communicative competence development. Its didactic potential promotes the development of students' critical thinking and their intellectual development; it stimulates their activity, autonomy and involvement in authentic context of their future professional activity. As we know, the motivation of students' cognitive activity is one of the essential pedagogical conditions for foreign language communicative competence formation. An attempt to analyze how useful the internet learning resources are is taken, i.e. the web-quest technology, for its formation and development. The web-quest structure assumes both an individual and team work, where interactive form of teaching much more corresponds to individual-focused approach. Thereupon the web-quest technology promotes motivation to the study, which comprises not only students' interest in searching necessary information, but also their willingness to fulfill the task independently. Hence, students develop thereby the abilities to their independent activity that helps to transform the information received into deep consideration and comprehension. Thus, an integration of web-quest into the educational process solves one of the key tasks of contemporary education an increase of out-of-class students' independent work volume. Therefore, the metacognition process forms the process of self-control of the individual, and the independent work acquires the pattern of controllability of the student. Its effectiveness in the educational process is followed by the teacher's organization, which is aimed at the tasks implementation settled at each stage of the web-quest.

Key words: cognitive activity motivation; web-quest technology; subject-matter; pedagogical conditions.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-40-45

УДК 81-22

ПОСТРОЕНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В БРАЗИЛЬСКОМ ВАРИАНТЕ ПОРТУГАЛЬСКОГО ЯЗЫКА

© Петр Джонович МИТЧЕЛЛ

Национальный исследовательский Томский государственный
университет, г. Томск, Российская Федерация,
доктор педагогики, зам. декана факультета иностранных языков,
e-mail: peter_mitchell@mail.ru

© Милана Олеговна ЧЕРЕМИСИНА

Национальный исследовательский Томский государственный
университет, г. Томск, Российская Федерация, студент,
факультет иностранных языков, e-mail: milana.cheremisina@mail.ru

© Лусиано АГИАР ПАРДИНЬО

Национальный исследовательский Томский государственный
университет, г. Томск, Российская Федерация, преподаватель
факультета иностранных языков, e-mail: upplyda@hotmail.com

Проведено подробное исследование и обобщение особенностей построения предложений и фраз в бразильском варианте португальского языка. Актуализируется изучение различных аспектов бразильского варианта португальского языка в целом и его синтаксического уровня в частности. Рассмотрены различные типы предложений, описаны основные аспекты и отличительные черты их структуры, дана стилистическая, морфологическая и функциональная характеристика частей предложения. Проведены системные обобщения, касающиеся вопросов связи порядка слов в предложении с функциональной ролью, выполняемой его членами в бразильском варианте португальского языка. Затронуты основные ошибки, связанные с созданием дискурса и порядком слов в предложениях вопросительного и повествовательного типов, способы устранения таких ошибок и варианты построения текста. На основе примеров проводится параллельное исследование сходств и различий бразильского варианта португальского языка с русским и английским языками для сопоставления различных способов построения и организации элементов предложения. Исследована роль контекста в построении коммуникативных единиц бразильского варианта португальского языка как обязательного условия внесения в предложение особых смысловых компонентов, рассматриваемых в масштабе сверхфразового единства. Рассмотрены особенности функционирования прямого порядка слов и инверсии в повествовательном и вопросительном типах предложения. Раскрыты семантические свойства каждой части речи в зависимости от ее положения в предложении и синтаксической связи с другими словами. Сделан вывод об актуальности изучения грамматически корректного построения предложений. Обоснована необходимость рассмотрения различных взаимосвязанных аспектов языка.

Ключевые слова: бразильский вариант португальского языка; построение предложения; функционирование частей предложения.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-46-53

Бразилия – самое большое по площади и населению государство в Южной Америке, традиционно являющееся одним из тесных партнеров России. Поддерживаются отношения в торговых, технологических, военных и других отраслях. Бразилия явилась одной из первых стран, с которой Россия заключила союзный договор и поддерживает дипломатические отношения до сих пор.

По мере увеличения товарооборота и повышения уровня сотрудничества между странами, возрастает потребность в изучении языка партнера для ведения продуктивного диалога. Коммуникация – это та связующая,

которая помогает поддерживать деловые отношения на должном уровне.

Однако речь включает в себя не только правильно подобранные в определенном контексте слова, но и грамматически верное их выражение. Некорректная передача мыслей, в первую очередь, занимает больше времени для осмысления и затрудняет обсуждение. Во-вторых, это может быть сочтено как неуважение к носителю апеллируемого языка. В-третьих, грамматически неправильный порядок слов может исказить общий смысл высказывания, что приводит к недопониманию. В отечественной литературе

большой вклад в анализ лексико-грамматического строя романских языков, в т. ч. португальского, был сделан М.М. Петруниным [1–4]. Различные аспекты именно португальского языка Бразилии подробно исследованы Д.Л. Гуревичем [5–7]. Тем не менее, особенности построения предложений в бразильском варианте португальского языка остаются недостаточно изученными. Данная статья призвана заполнить этот пробел в научной литературе.

Объектом данного исследования является дискурс бразильского варианта португальского языка. Предметом выступает построение предложений в португальском языке Бразилии. Цель статьи – раскрытие основных ошибок в организации слов в предложениях и рассмотрение всевозможных вариантов построения дискурса.

В бразильском варианте португальского языка преобладает базовый порядок построения предложения «обстоятельство места или времени + подлежащее + сказуемое + прямое дополнение + косвенное дополнение + обстоятельство места или времени». Это порядок предложений, включающих в себя переходные глаголы, вступающие в сочетание с существительным, которое выражено прямым дополнением, и непереходные, выражающие действие, не переходящее непосредственно на предмет:

Vlad vendeu seu carro. – Влад продал свою машину.

Onde a Valentina Lashkeeva trabalha? – Где работает Валентина Лашкеева?

Стоит отметить, что необходимо обращать внимание на многозначность слов, поскольку в зависимости от контекста они меняют свой порядок:

Quem canta para Maxim? – Кто поет Максиму?

Para quem Maxim canta? – Кому Максим поет?

В соответствии с наблюдениями Е. Дурарчи [8], происходит диахроническое изменение порядка «глагол – существительное» и превращение его в порядок «существительное – глагол» в вопросительных конструкциях. Она утверждает, что появление конструкции *é que* (перевод которой зависит от контекста, в английском это аналог “is that”) в интеррогативных предложениях было определяющим фактором отказа от инверсии.

Однако на данный момент данная конструкция почти не используется:

Onde é que a Tchugunov come carne? – Где (то место, в котором) Чугунов ест мясо?

Однако в большинстве предложений допускается инверсия. Использование поствербальных субъектов ограничено определенной средой употребления и использованием с отдельными категориями глаголов.

Так, глаголы-связки *ser / estar* («быть») могут быть использованы для инверсии:

É a noiva muito bonita. – Невеста очень красива.

Quem são esses meninos do primeiro ano? – Кто эти мальчики с первого курса?

Мы можем применить инверсию к повествовательным предложениям с непереходными глаголами, но при использовании “*contração*” (конструкции слов, определяющей место), допускающей употребление существительных в поствербальной позиции. Это происходит потому, что в определенный момент речи превербальная конструкция имеет статус предмета:

Nesta cama dorme minha mãe. – В этой кровати спит моя мама.

Тщательного рассмотрения заслуживают неаккузативные глаголы, поскольку в отличие от переходного и непереходного типов они позволяют воспользоваться перестановкой слов для постановки логического ударения на нужный нам элемент высказывания:

Por que muda a faculdade? – Почему меняется факультет?

Chegou à noite Leão. – Прибыл ночью Лев.

Однако только глагол, обладающий следующими свойствами, является неаккузативным.

1. Возможность использования прошедшего причастия, образованного от глагола, в качестве прилагательного:

A xícara rachada foi a minha. – Разбитая чашка была моей.

Если глагол допускает постановку существительного в позиции вышеуказанного примера, то очевидно, что оно рассматривается с точки зрения действующего объекта (как в сочетании «переходный глагол + объект»).

Глагол “*rachar*” может быть использован и в качестве непереходного, но он не имеет при себе возвратное местоимения “*se*” (в

русском языке это аналог постфиксов -ся, -сь):

O celular rachou. – Телефон разбился.

2. Формирование абсолютного причастного оборота (причастия в функции обстоятельства, но с самостоятельным подлежащим) от глагола:

Escrita uma nova canção, o Luciano saiu. – Написав новую песню, Лусиано уехал.

Однако не все непереходные глаголы являются неаккузативными. Одна из таких классификаций предлагается Г. Силва [9], в которой представлены некоторые примеры таких глаголов:

a) глаголы изменения состояния:

aborrecer-se «злиться», acordar «проснуться», afundar «тонуть», aumentar «увеличивать», brotar «расти», começar «начинать», congelar «замораживать», crescer «расти», cristalizar «кристаллизоваться», derreter «таять», desenvolver «развиваться»;

b) глаголы, связанные с выпуском чего-либо:

feder «плохо пахнуть», pingar «капать», suar «потеть», vazar «утечь»;

c) глаголы направленного действия:

avançar «достигать», cair «падать», chegar «прибывать», descer «падать», entrar «входить», escapar «убегать», fugir «убегать», ir «идти», parar «останавливать», passar «проходить», retornar «возвращаться», sair «выходить», subir «подниматься», vir «приходить»;

d) глаголы способа движения:

derrapar «поскальзываться», desfilas «шестьствовать», girar «вращаться», rolar «катиться», quicar «подпрыгивать», viajar «путешествовать», virar «поворачиваться»;

e) глаголы существования и появления:

acontecer «случаться», aparecer «появление», continuar «продолжать», estrear «открывать» (игру, напр.), materializar-se «осуществлять», ocorrer «происходить», reunir-se «встречаться», suceder «случаться», surgir «появляться», viver «жить»;

f) глаголы исчезновения:

desaparecer «исчезать», expirar «терять силу», morrer «умирать»;

g) глаголы, связанные с расположением в пространстве:

ajoelhar-se «становиться на колени», deitar-se «ложиться», descansar «отдыхать», encostar «прислоняться», equilibrar-se «балан-

сировать», levantar-se «вставать», sentar-se «садиться».

Данные глаголы могут использоваться в качестве абсолютного причастия и прилагательного в форме причастия прошедшего времени. Однако есть и другие, использующие в качестве одной из форм глагола, но не имеющие синтаксических характеристик, присущих неаккузативному типу. Например, глаголы “voar” (летать) и “pular” (прыгать) относятся к глаголам способа движения, являющимися по своей сути непереходными. Эти и другие глаголы, попадающие в вышеописанную семантическую категорию, не могут быть классифицированы как неаккузативные. Таким образом, существует слабая связь между принадлежностью к определенному семантическому классу и наличием синтаксических свойств неаккузативности.

Нужно отметить, что некоторые из таких глаголов сходны по семантике с неаккузативными, например, “chorar rios de lágrimas” (выплакать реки слез).

В соответствии с утверждением К. Хейль и Дж. Кейсер [10], непереходные глаголы – завуалированные переходные. Они уверяют, что непереходные глаголы имеют исходную лексическую структуру простого переходного типа. Их аргументы подтверждают тот факт, что можно найти семантически близкие существительные к непереходным глаголам.

3. Невозможность использования возвратного местоимения “se” с неаккузативным типом.

Помимо неаккузативных глаголов существуют три глагола, которые также допускают инверсию, но не обладают характеристиками неаккузативных глаголов – ficar (оставаться), ligar (звонить по телефону) и atender (отвечать на телефонный звонок):

Ficaram as garotas no prédio. – В здании остались девушки.

Eu atendi quando Ignatoff ligou. – Я ответил, когда Игнатов позвонил.

Ele sempre atende imediatamente. – Он всегда отвечает сразу.

Стоит отметить, что если “atender” используется в значении «посещать», то тогда можно его употребить в качестве абсолютного причастия и прилагательного в форме причастия прошедшего времени:

Atendido o doutor, o Karpenko soube uma notícia boa. – Посетив доктора, Карпенко узнал хорошую новость.

A menina atendida falou comigo. – Посетив девушку, она поговорила со мной.

Здесь мы сталкиваемся с вопросом: если только неаккузативные глаголы могут позволить употребление инверсии (за исключением превербальной конструкции в качестве обстоятельства), как объяснить ее использование с “fícar”, “ligar” и “atender”?

Во-первых, несмотря на то, что “fícar” не проходит проверку на неаккузативность, он похож на неаккузативный глагол. Он присутствует в выражениях, обозначающих изменение состояния, что является одной из характерных черт, присущих неаккузативным глаголам. Во-вторых, существуют такие неаккузативные глаголы, синонимами которых являются выражения с “fícar”, например:

aborrecer-se = fícar aborrecido/a рассердиться, выходить из себя;

aumentar = fícar maior увеличиваться, становиться больше;

diminuir = fícar menor уменьшаться, становиться меньше.

“Ligar” и “atender” не несут в себе оттенок «неаккузативной передачи чувств» как “fícar”, однако они, возможно, пройдут через процесс преобразования, который повлияет на их структуру. Вероятно, что на данный момент они являются лишь исключением из правил.

Рассматривая глагол как один из членов предложения, в зависимости от характеристик которого мы можем менять порядок слов, следует рассмотреть и другие элементы предложения.

I. Наречия

Наречия примыкают к части речи, которой придают смысловую окраску. Предпочтительное местоположение наречия – перед изменяемым словом, однако существует несколько вариантов позиций для различных типов.

а) Наречие “já” (уже) ставится перед изменяемым словом и в конце предложения, что является менее распространенным вариантом:

O Morrov já comprou um bolo (já). – Морхов уже купил торт.

Кроме того, имеются другие паттерны построения предложений с данным наречием.

Оно не может использоваться с наречиями, выражающими неуверенность и стоящими после них, т. к. само имеет оттенок уверенности. Но постановка его после является допустимой, т. к. акцент делается на неуверенности высказывания:

A Victória provavelmente já cantou. – Виктория, возможно, уже спела.

Между наречием и глаголом можно также использовать клитику (например, местоимение):

O Gumeniuk já me telefonou. – Гуменюк мне позвонил.

б) Сентенциальное наречие

Данное наречие определяет высказывание целиком или его часть: главную или придаточную, часто выражает степень уверенности / неуверенности говорящего или его мнение, взгляды на что-либо. Смысловый оттенок меняется у последующего слова. Сентенциальное наречие не ставится в конце:

Talvez Nagornikh tinha escrito uma carta da América. – Возможно, Нагорных написал письмо из Америки.

с) Употребление других наречий на примере наречия “sempre” (всегда)

В каждом предложении, как и при постановке сентенциального наречия, смысловой оттенок изменяется у слова, находящегося после него. Если же наречие находится в начале фразы или после, ударение падает на фразу целиком, а не на ее отдельный элемент:

Tkachev sempre desenha em casa. – Ткачев всегда рисует дома.

д) Наречия образа действия и составные глаголы

Когда речь идет о временной форме глагола, включающей в себя изменяемую часть, наречия образа действия также занимают разные позиции в одном предложении с ним. Данный тип наречия отличается тем, что придает смысловой оттенок слову, находящемуся до него, а не после:

Cautelosamente, o Buchmanov tinha posto o caderno na mesa. – Осторожно, Бушманов положил тетрадь.

II. Нулевые субъекты:

а) pro – фонологически пустая (нулевая) единица, выполняющая функцию нулевого подлежащего в позициях, обычно не допускающих появления выраженного подлежащего, используемая повсеместно перед ввод-

ными словами или перед неаккузативными глаголами;

б) местоимение, относящееся к субъекту, который уже упоминался, и кому принадлежит высказывание, следующее далее. Использование его опционально.

1. Vieram poucas pessoas à praia. [There came few people to the beach.] – Пришло мало людей на пляж.

2. Parece que Soloviev não acredita em você. [(It) seems...] – Кажется, что Соловьев не верит в тебя.

3. O Mechkov disse que (ele) não vendeu sua carpa. – Мешков сказал, что не продал карпа.

С помощью данных примеров мы можем сделать вывод о том, что бразильский португальский демонстрирует некоторые свойства языка, которому присуще опущение подлежащего. Неаккузативная конструкция в предложении (1) подобна английскому “there”. Однако она отлична от примеров с превербальной конструкцией-обстоятельством: со второй конструкцией возможно употребление как неаккузативных глаголов, так и непереходных; в данном случае только неаккузативность указывает на правильно построенное предложение, в свою очередь непереходность будет грамматически неуместна. В предложении (2) имеется вводное слово, и местоимение сделало бы предложение грамматически некорректным. В предложении (3), однако, использование его опционально, и местоимение ссылается к субъекту главной части высказывания.

Природные явления также подразумевают использование “рго”:

Neva muito no inverno na Siberia. – Много снега зимой в Сибири.

III. Местоимения в косвенном падеже.

Данный класс местоимений может располагаться до глагола (Próclise), в середине (Mesóclise) и после него (Ênclise).

а) Использование “próclise” необходимо, когда имеются «слова-аттракторы», заведомо предопределяющие положение местоимения:

1) слова с отрицательным смыслом (Minakova não se incomodou com nada – Минакова ничем не была встревожена);

2) наречия и наречные выражения (Aqui na sala 222 se tem sossego para trabalhar –

Здесь в аудитории 222 спокойная обстановка для работы);

3) неопределенные местоимения (Alguém me telefonou? – Кто-нибудь мне звонил?);

4) вопросительные местоимения (Que me acontecerá agora? – Что произойдет со мной сегодня?);

5) относительные местоимения (A pessoa que me telefonou não se identificou – Человек, который звонил мне, не представился);

6) нейтральные указательные местоимения (isso, isto, aquilo – когда говорим о чем-то, что находится в непосредственной близости от нас; дальше от нас, но мы можем это видеть, или это далеко от нас, но вблизи нашего собеседника; и то, что вдалеке от нас и нельзя увидеть, соответственно). (Isso me comoveu deveras – Это действительно тронуло меня);

7) подчинительные союзы (Escrevia os nomes dos alunos conforme me lembrava deles – Я писал имена студентов для того, чтобы напомнить себе о них).

Существуют также разнообразные типы предложений, в которых необходимо “próclise”:

1) восклицательные предложения и фразы-пожелания (Deus te abençoe, meu amigo! – Да благословит тебя Бог, мой друг!);

2) конструкции с предлогом “em” и герундием (Em se tratando de gastronomia, o Brasil é ótimo – Что касается еды, Бразилия прекрасное место для этого);

3) высказывания с предлогом и спрягаемым инфинитивом (Ao se referirem a mim, façam-no com respeito – Когда вы ссылаетесь на меня, делайте это с уважением).

Исключение составляют следующие случаи:

1) “próclise” не употребляется в начале фразы (Traga-me essa garrafa que aí está. – Принеси мне бутылку, которая стоит там);

2) если имеются два «слова-аттрактора», то местоимение может стоять как после двух слов (более распространенный вариант), так и между ними (Se não me ama mais, diga-me. – Если ты не любишь меня больше – скажи об этом);

3) если глагол стоит не в начале фразы, даже если нет «слова-аттрактора», то допускается постановка местоимения в качестве как

próclise, так и ênclise (Ele se arrependeu(-se) do que fizera. – Он раскаялся в том, что сделал).

б) использование “mesóclise” необходимо в случаях, когда глагол стоит в будущей временной форме. Если имеются «слова-аттракторы», то этот вариант опционален. Местоимение ставится между инфинитивом и окончанием:

Essa tarefa zangar-me-ei. – Эта задача разозлит меня.

Исключения составляют глаголы dizer, trazer и fazer (говорить, приносить и делать, соответственно). Опускаются последние три буквы “zer”, и слова склоняются по правилам соответствующих времен:

Gavrilin trará para mim um sorvete. – Гаврилин принесет мне мороженое.

Вновь стоит упомянуть тот факт, что имеется ряд исключений из правил, поэтому если глагол находится не в начале фразы, то допускается его постановка в качестве как “próclise”, так и “mesóclise”:

Os alunos se esforçar(-se)-ão. (Ученики постараются)

с) “ênclise” используется при:

1) употреблении глагола в начале предложения (Arrependi-me do que fiz a ela. – Я раскаялся в том, что сделал по отношению к ней);

2) использовании повелительного утвердительного наклонения (Arrependa-te, pecador! – Покайся, грешник!).

Имеются два исключения из вышеупомянутых правил:

1) если глагол не стоит в начале фразы или в будущем времени, то допускается употребление как “próclise”, так и “ênclise” (Eu me queixei(-me) de você. – Я пожаловался на тебя);

2) местоимение не может находиться после причастия или его формы (Ele tinha nos entregado um bolo. – Он доставил нам торт).

IV. Глагол “há”

Há – это глагол “haver” (иметь) в третьем лице единственном числе. Всегда используется с отсылкой на прошедшие события. Может быть заменено на “atrás”. “Há” ставится перед индикатором времени, “atrás” – после. Однако употребление их одновременно невозможно:

Eu comprei o bolo de chocolate (há) duas horas (atrás). (Я купил шоколадный торт 2 часа назад).

V. Герундий.

Это форма глагола, имеющая окончание -ndo, обозначающая действие в процессе или незавершенный акт и включающая в себя свойства наречия и прилагательного. В соответствии с позицией в предложении выражает действие, связанное с его главной частью, в разных временах:

а) герундий, находящийся в части, предшествующей главной, обозначает:

1) действие, следующее немедленно перед действием главной части (Terminando a aula, todos serão dispensados. – После окончания урока, все прощаются);

2) действие, начинающееся до или в момент действия главной части и длящееся в это время или же еще продолжающееся (Cantando, viu-o deixar o teatro sem ao menos um aceno de adeus. – Когда я пела, то видел его покидающим театр, не попрощавшись).

б) герундий рядом с главным глаголом выражает одновременно выполняющиеся два и более действия, функционируя как наречие способа действия (Tkachev desenhava assistindo o filme. – Ткачев рисовал, смотря фильм);

с) герундий после главного предложения указывает на действие, следующее после действия главной его части. (Depois do jantar vamos estar lendo. – После обеда будем читать).

VI. Прилагательные.

Будучи элементом, принадлежащим фразе, прилагательное ставится чаще после существительного, которое оно идентифицирует, в соответствии с прямым порядком слов, которого придерживается бразильский португальский. Но исследуемый язык не отвергает инверсию, обычно используемую для придания экспрессивного оттенка высказыванию.

Будучи преобладающей последовательностью «существительное + прилагательное», прилагательному придается объективное значение:

amigo velho – старый друг (по возрасту).

В соответствии с последовательностью «прилагательное + существительное», полученной в результате постановки существительного на место “ênfase”, прилагательное приобретает субъективный оттенок:

velho amigo – старый друг (знакомство произошло давно).

а) Прилагательные после существительного ставятся обычно в случаях:

1) классификации, определения категории существительного (*água mineral* – минеральная вода);

2) характеристики внешнего вида: размера, цвета, состояния и формы (*mulher alta* – высокая женщина);

3) соединения двух частей назывного предложения (*um programa fácil de cumprir* – легкая задача для выполнения).

б) Прилагательные до существительного ставятся обычно для:

1) формирования выражения эквивалентного составному существительному с помощью односложного прилагательного (*má hora* – не вовремя);

2) создания выражения с помощью превосходной относительной степени прилагательного: *o melhor*, *o pior*, *o maior* и т. д. (*o melhor tempo*);

3) придания особого смысла существительным (переносное значение):

Ele era um simples escrevente. – Он был простым писателем (ничем не отличающимся от других);

Este escritor tem um estilo simples. – У этого писателя простой стиль (не сложный).

Таким образом, местоположение прилагательного зависит от подкатегории, к которой оно принадлежит, и от идеи, которую хотим передать.

В ходе исследования данного вопроса исследованы различные способы формирования дискурса, основанные на грамматически правильном порядке слов в речевых конструкциях бразильского варианта португальского языка. Рассмотрены особенности употребления отдельных членов предложения и ошибки при их использовании.

Базовый порядок слов в бразильском португальском – прямой, но допускается и инверсия с определенными категориями и подкатегориями слов. Каждый элемент несет в себе определенные семантические свойства и может обладать признаками, присущими категориям других элементов. Взаимодействие с разными частями дискурса позволяет придавать особый смысл высказыванию, поэтому обязательным условием, которого нужно придерживаться при построении фразы, является контекст.

При работе с данным языком стоит помнить, что большинство грамматически некорректных предложений можно перевести в соответствии с правилами русской грамматики. Однако, несмотря на подобную возможность, мы не должны пренебрегать особенностями интерпретируемого языка и использовать грамматические конструкции, свойственные бразильскому португальскому.

Список литературы

1. *Петрунин М.М.* Методика формирования полилингвальных лексико-грамматических навыков речи студентов при изучении языков романской группы (на материале французского, итальянского, испанского и португальского): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.
2. *Петрунин М.М.* Конвергенция и дивергенция фонетического и лексико-грамматического строя языков романской группы // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. Вып. 6 (122). С. 66-71.
3. *Петрунин М.М.* Конвергенция и дивергенция категории имен существительных в испанском, португальском, итальянском и французском языках // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. Вып. 8 (124). С. 116-121.
4. *Петрунин М.М.* Сравнительный анализ имени существительного в языках романской группы // Вестник Тамбовского университета. Серия Филологические науки и культурология. Тамбов, 2015. Вып. 3 (3). С. 50-56.
5. *Гуревич Д.Л.* Без веры, закона и короля: Языковая ситуация в Бразилии в первые века колонизации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2007. № 5. С. 23-29.
6. *Гуревич Д.Л.* Отношение к языковой норме и критерии нормализации португальского языка Бразилии // Древняя и Новая Романия. 2013. Т. 11. № 1. С. 151-162.
7. *Гуревич Д.Л.* Социоллингвистические критерии языковой нормализации и формирование бразильской национальной языковой нормы // Вопросы иберо-романистики. 2013. № 12. С. 23-28.
8. *Duarte E.* A perda da ordem V(erbo) S(ujeito) em interrogativas Qu-no português do Brasil // DELTA. 1992. № 8. P. 37-52.
9. *Silva G.* Word Order in Brazilian Portuguese. Berlin, 2001.

10. Hale K., Keyser S.J. *On argument structure and the lexical expression of syntactic relations*. Cambridge, 1994. P. 53-109.

References

1. Petrunin M.M. *Metodika formirovaniya polilingval'nykh leksiko-grammaticheskikh navykov rechi studentov pri izuchenii yazykov romanskoj gruppy (na materiale frantsuzskogo, ital'yanskogo, ispanskogo i portugal'skogo)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 2013. (In Russian).
2. Petrunin M.M. Konvergentsiya i divergentsiya foneticheskogo i leksiko-grammaticheskogo stroya yazykov romanskoj gruppy. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2013, no. 6 (122), pp. 66-71. (In Russian).
3. Petrunin M.M. Konvergentsiya i divergentsiya kategorii imen sushchestvitel'nykh v ispanskom, portugal'skom, ital'yanskom i frantsuzskom yazykakh. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2013, no. 8 (124), pp. 116-121. (In Russian).
4. Petrunin M.M. Sravnitel'nyy analiz imeni sushchestvitel'nogo v yazykakh romanskoj gruppy. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2015, no. 3 (3), pp. 50-56. (In Russian).
5. Gurevich D.L. Bez very, zakona i korolya: Yazykovaya situatsiya v Brazii v pervye veka kolonizatsii. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost' – Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Education Issues Series: Languages and Specialty*, 2007, no. 5, pp. 23-29. (In Russian).
6. Gurevich D.L. Otnoshenie k yazykovoy norme i kriterii normalizatsii portugal'skogo yazyka Brazii. *Drevnyaya i Novaya Romaniya*, 2013, vol. 11, no. 1, pp. 151-162. (In Russian).
7. Gurevich D.L. Sotsiolingvisticheskie kriterii yazykovoy normalizatsii i formirovanie brazil'skoy natsional'noy yazykovoy normy. *Voprosy ibero-romanistiki*, 2013, no. 12, pp. 23-28. (In Russian).
8. Duarte E. A perda da ordem V(erbo) S(ujeito) em interrogativas Qu-no português do Brasil. *DELTA*, 1992, no. 8, pp. 37-52.
9. Silva G. *Word Order in Brazilian Portuguese*. Berlin, 2001.
10. Hale K., Keyser S.J. *On argument structure and the lexical expression of syntactic relations*. Cambridge, 1994, pp. 53-109.

Поступила в редакцию 04.03.2016 г.
Received 4 March 2016

UDC 81-22

SENTENCE CONSTRUCTION IN BRAZILIAN PORTUGUESE

Peter Johnovich MITCHELL, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, Doctor of Pedagogy, Deputy Dean of Foreign Languages Faculty, e-mail: peter_mitchell@mail.ru

Milana Olegovna CHEREMISINA, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, Student, Foreign Languages Faculty, e-mail: milana.cheremisina@mail.ru

L. AGUIAR PARDINHO, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, Lecturer of Foreign Languages Faculty, e-mail: upplyda@hotmail.com

Sentence construction in Brazilian Portuguese is researched and described. Various types of sentences are examined, and the particularities of their construction are revealed, with attention being paid to stylistic, morphological and functional aspects of sentence parts. A characterization is given of the functioning of their parts. Rules governing word order and the role of sentence parts in Brazilian Portuguese are set out. Common mistakes in discourse building are considered, as are means of reducing their number. The results of parallel research of similarities and differences between Brazilian Portuguese and Russian and/or English are given, based on examples of various means of sentence building and organization in the respective languages are presented. The particularities of sentence functions depending on word order, including inversion and interrogative sentences, are examined. The role of context in constructing speech forms in Brazilian Portuguese as a necessary condition for sentence formation in the use of different parts of discourse is considered. The certain semantic features of discourse elements are revealed. A conclusion is made on the topicality of studying grammatically correct sentence building. Justification is made of the necessity to examine particularities of languages independently of each other and side by side.

Key words: Brazilian Portuguese; sentence construction; functioning of sentence parts.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-46-53

ИНЖЕНЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378.046.4

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ СЛУШАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ РЕСУРСНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

© Галина Долматовна ХОРОШАВИНА

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

© Владимир Иванович СТЫМКОВСКИЙ

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

Рассмотрена актуальная проблема инженерной подготовки в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) технического вуза в условиях стратегической ресурсности в связи с расширением наукоемких технических областей знаний, что послужило основанием разработки комплекса принципов инженерной подготовки. В комплексе педагогических принципов разработана методическая система реализации стратегической ресурсности ДПО технического вуза в подготовке современного инженера. Подробно рассмотрены разработанные специфические принципы. Принцип инженерного проектирования предполагает реализацию инженерной подготовки через использование возможностей стратегической ресурсности ДПО, через образовательные цели, модернизацию учебных планов и проектирование образовательного пространства для получения слушателями профессионального статуса инженера, соответствующего международному уровню. Принцип целостности и результативности в достижении целей инженерной подготовки предполагает проектирование комплексной, образовательной услуги для подготовки современного инженера с учетом возможностей стратегической ресурсности системы ДПО, предусматривающей единство и взаимосвязь всех компонентов образовательного сервиса. Принцип инновационности образовательного процесса инженерной подготовки предполагает разработку стратегии нововведений, планируемых позитивных изменений и достижение результатов инновационного развития системы ДПО технического вуза. Принцип опережающей подготовки современного инженера предусматривает предвидение развития и постоянное опережающее реагирование системы ДПО на реализацию целей инженерной подготовки, ориентированной на перспективы развития наукоемких отраслей. Принцип психологической комфортности и профессиональной культуры предполагает создание благоприятных условий в образовательной среде системы ДПО технического вуза, отвечающих морально-этическим правилам и нормам и культуры поведения участников образовательного процесса.

Ключевые слова: педагогические принципы; современный инженер; стратегическая ресурсность дополнительного профессионального образования технического вуза.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-54-61

Современное общество, работодатели в частности, крайне озабочены проблемами инженерного образования на всех уровнях, а также качеством подготовки инженерно-технических кадров. Расширение наукоемких

технических областей знаний изменило основополагающие принципы инженерного образования, что привело к изменению образовательных программ традиционных профессиональных технических университетов.

Эти изменения потребовали новых шагов для развития профессионально-технического образования в свете тех процессов, которые направлены на достижения инженерной науки. Современное инженерное образование ориентируется на бизнес-сообщество, которое должно формировать профессиональный заказ на будущих специалистов-инженеров в свете новых практик. Изменения приоритетов промышленных компаний и инновационных корпораций, обновление университетских знаний идут стремительными темпами, что влечет повышение квалификации работников как залога стабильности и развития компании.

Увеличение технологических знаний, знаний о новых технических областях и научных дисциплинах, а также внедрение новых технологий, стандартов, улучшающих качество работы вуза, требует повышения уровня компетенций сотрудников, что может обеспечить систематическое обучение персонала в целях повышения эффективности их работы и лояльности по отношению к организации [1].

В связи с переходом на проектное управление руководством наукоемких отраслей система дополнительного профессионального образования (ДПО) технического вуза изменила педагогические подходы и принципы подготовки инженера, учитывая передовые достижения в разных технических областях, отражая инновации в образовательных программах по обучению работников, ввела принципы проектной деятельности.

Стратегия ресурсного потенциала системы дополнительного образования технического вуза в условиях модернизации образования и реформирования инженерной науки также направлена на обеспечение подготовки высококвалифицированных инженерных кадров по наукоориентированным инженерным дисциплинам.

В соответствии с новым видением модели взаимодействия «планирование – проектирование – внедрение – реализация» государство, инженерное сообщество должны простимулировать исправление «сломанного» или «утраченного», чтобы улучшить жизненно важное для будущего – инженерно-техническое образование, необходимое для развития промышленности, бизнеса и научно-технической сферы.

Требования к современному инженеру, к его новому отношению к профессиональной деятельности, направленной как на развитие и содержание технических инноваций и проектную деятельность, так и, как бы менее значимую, второстепенную, – развитие бизнеса. Специальная подготовка таких инженеров, владеющих определенным набором актуальных компетенций, требует организации эффективного образовательного процесса системы дополнительного образования.

Образование, как любая наука, располагает целой системой принципов – исходных начал, от которых зависит то, как будет развиваться эта наука дальше, что может она нам дать уже сегодня [2, с. 175]. Для решения образовательных идей инженерной подготовки необходимы определенные подходы и педагогические принципы, следование которым поможет наилучшим образом достичь поставленные образовательные цели.

Разработанная система педагогических принципов связывает цель инженерной подготовки и средства ее достижения, определяет отбор содержания, методов, средств, форм образовательного процесса, как бы требуя соблюдения необходимых правил его построения.

Педагогические принципы, являясь основными идеями и компонентами педагогического процесса, могут служить критериями определения эффективности развития и обучения участников образовательного процесса.

Большой вклад в разработку педагогических принципов внес чешский педагог Я.А. Коменский. В «Великой дидактике, представляющей универсальное искусство обучения всех всему», он детально раскрывает принципы наглядности, сознательности, последовательности, прочности усвоения знания [3, с. 180].

Русский педагог К.Д. Ушинский обосновал педагогические принципы с позиций психологии. Таким образом, принципы в педагогике также имеют свою историю. Исследователь Т.А. Стефановская определила создание принципов как результат опыта, теоретические обобщения, сформированные не отдельным педагогом [4, с. 141]. В.И. Загвязинский принципы обучения рассматривает как инструмент в преподавательской деятельности педагога, как знание о содержанию

нии, структуре, законах обучения, нормах деятельности, нацеленных на результат [5].

В работах, посвященных истории педагогики и теории педагогики, можно наблюдать, как время влияет на обучение, на его изменение в ответ на запросы жизни и потребности учащихся, на задачи обучения, и как со временем изменяется количество и содержание дидактических принципов обучения, применяемых в педагогической деятельности. Это говорит о том, что дидактика своевременно реагирует на малейшие изменения в образовании и строит такую систему педагогических принципов обучения, которая ведет к достижению цели.

Педагогические принципы, тем не менее, носят рекомендательный характер, т. к. деятельность преподавателя индивидуальна и во многом зависит от применяемых им различных методов форм и приемов в учебном процессе [6].

Разработанная методическая система реализации стратегической ресурсности ДПО технического вуза в подготовке современного инженера также содержит комплекс педагогических принципов. Из общих педагогических принципов, применимых к спроектированной нами модели, выделены следующие дидактические принципы: доступности, научности, целостности, результативности, нацеленности на результат, активности, вариативности.

В соответствии с условиями экспериментального обучения в процессе реализации стратегической ресурсности ДПО технического вуза в целях подготовки современного инженера формулировки общепедагогических принципов несколько изменены. В построении образовательного процесса подготовки современного инженера разработанные специфические педагогические принципы являлись для нас основой.

Одним из требований реализации процесса подготовки современного инженера в системе ДПО технического вуза рассматривается результативность его подготовки – как совокупность образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных) с определением уровня достижения этих результатов. Способность учиться, мотивация к непрерывному образованию, по мнению С.А. Смирнова, выступает определяющим фактором, влияющим на профессио-

нальное становление и возможности дальнейшего профессионального обучения [7].

Система ДПО технического вуза располагает колоссальными ресурсами: технологиями организации процесса обучения слушателей, базой разработанных программ, достаточным количеством современных методов и форм обучения, необходимых для формирования профессионально-личностных качеств современного инженера.

Нами разработаны принципы инженерной подготовки в условиях стратегической ресурсности ДПО технического вуза.

1. Принцип инженерного проектирования предполагает реализацию инженерной подготовки через использование возможностей стратегической ресурсности ДПО, которые должны проявляться в четко сформулированных образовательных целях, модернизированных учебных планах распределения учебных дисциплин, применении методов оценки и проектирования образовательного пространства для получения слушателями профессионального статуса инженера, соответствующего международному уровню. Повышение квалификации и профессиональная переподготовка в контексте инженерной деятельности центральной задачей определяют генерирование интересных идей, планирование и принятие инженерных решений, проектирование и производство нового продукта.

Достоинством принципа проектирования инженерного образования в системе ДПО при сближении технического, технологического и бизнес-образования является адаптация к существующим и вновь проектируемым инженерным программам путем установления четких ранее определенных потребностей и запросов слушателей. Рассматривая образование как услугу, сегодня система ДПО технических вузов, отвечая на запросы корпораций, активно ведет обучение слушателей для получения профессионального статуса инженера, соответствующего международному уровню, в частности Стандарту PMBOK Guide – американскому национальному стандарту управления проектами. Этот Стандарт содержит сумму профессиональных знаний, позволяющих успешно достичь целей реализации проектов в различных сферах инженерной деятельности. В нем описаны пять групп управленческих процессов: инициация; планирование проек-

та; организация исполнения; мониторинг и контроль проекта; завершение проекта. В нем предусмотрено управление десятью областями профессиональных знаний:

- 1) управление интеграцией;
- 2) управление содержанием проекта;
- 3) управление сроками проекта;
- 4) управление стоимостью проекта;
- 5) управление качеством проекта;
- 6) управление *человеческими* ресурсами проекта;
- 7) управление коммуникациями проекта;
- 8) управление рисками проекта;
- 9) управление поставками проекта;
- 10) управление заинтересованными сторонами проекта.

2. Принцип целостности и результативности в достижении целей инженерной подготовки предполагает проектирование комплексной, образовательной услуги для подготовки современного инженера с учетом возможностей стратегической ресурсности системы ДПО, предусматривающей единство и взаимосвязь всех компонентов образовательного сервиса по: содержанию обучения; действию, направленному на мотивацию слушателей в достижение целей инженерной подготовки; структуризации и функциональным характеристикам целостного процесса инженерной подготовки в условиях эффективной практики; потребностям заинтересованных сторон в подготовке современного инженера, владеющего комплексом компетенций, которые предприятия и компании хотят видеть у своих сотрудников.

Планируемые результаты обучения в большой степени определяются реализацией этого принципа, т. к. формирование у слушателей необходимых навыков инженерной деятельности, готовности к проектированию, производству и реализации продуктов деятельности выступает профессионально важным свойством и качеством личности современного инженера.

Для реализации этого принципа необходима система профессиональной инженерной подготовки, которая требует от содержания программ разнообразия, реалистичности и интегрируется. Методы изучения демонстрируют взаимосвязь специальных технических технологических и дисциплин, а также психологических, экономических, управленческих, объединяющихся между различными

инженерными областями. Сложные теоретические и практические инженерные задачи мотивируют слушателя к выработке интересных решений, которые интегрируются в учебной, профессиональной, научно-исследовательской, творческой, проектно-продуктивной деятельности слушателей. Реальная инженерная практика, проходящая как самостоятельно, так и совместно с преподавателем, повышает эффективность результативности в достижении целей инженерной подготовки.

Проектные задания и задачи в учебной инженерной деятельности слушателя, реализуемой через указанный принцип, являются основными элементами в опыте инженерной деятельности, где, погружаясь в реальную инженерную практику, слушатель способен к более глубокому пониманию совокупности технических, технологических, коммуникативных знаний и умений для успешной профессиональной карьеры инженера как результата обучения.

3. Принцип инновационности образовательного процесса инженерной подготовки предполагает разработку стратегии нововведений, планируемых позитивных изменений и достижение результатов инновационного развития системы ДПО технического вуза в условиях стратегической ресурсности.

Этот принцип раскрывается в процессе формирования личности инженера – новатора, реформатора, идеолога, способного к воображению, самосовершенствованию, настроенного на технологическое опережение через инновационность образовательной услуг и системы ДПО посредством:

- поиска, анализа и реализации нововведений;
- проектирования и реализации гибких адаптируемых образовательных продуктов;
- проектирования и реализации инноваций в инженерной подготовке;
- проектирования образовательного сервиса, соответствующего инновациям;
- изучения инноваций и передового опыта в сфере образования, науки, техники, информационных технологий;
- формирования компетенций инженера-новатора, необходимых для применения идей, инноваций в профессиональной деятельности.

4. Принцип опережающей подготовки современного инженера предусматривает предвидение развития и постоянное опережающее реагирование системы ДПО на реализацию целей инженерной подготовки, ориентирующейся на перспективы и динамику развития наукоемких отраслей. Этот принцип реализует решение актуальных вопросов подготовки высококвалифицированных инженеров в системе ДПО технического вуза не только сегодняшнего дня, но и ближайшего будущего в соответствии с запросами высокотехнологичных производств, использующих инновационные технологии. В основе принципа лежит идея опережающего обучения в системе ДПО, направленная на формулирование и практическую реализацию пока еще несуществующих идей, но уже просматриваемых в режиме реального времени.

Реализация этого принципа предусматривает соблюдение баланса между актуальными практическими навыками и теоретическими знаниями, инвариантной и вариативной составляющими содержания программ инженерной подготовки, нацеленных на опережающее развитие слушателя, развитие креативности его мышления, прогнозирование направлений его саморазвития, формирование готовности к проектно-продуктивной деятельности.

Самостоятельность и активность в решении возникающих практических задач в процессе современной подготовки инженера в системе ДПО технического вуза принимается как важная составляющая этого принципа и необходимость в развитии личностных качеств современного инженера, основанная на собственном стиле обучения и мотивации к непрерывному самообразованию. Принцип опережения активно работает в системе ДПО технического вуза, соответствуя новому состоянию экономики, общества, производства, поэтому сегодня интересны и востребованы теоретические знания об особенностях бережливого производства, бережливого проектирования, совершенствования процессов, организации командной работы при реализации проекта, технике самоорганизации в командной работе и практике освоения новых технологий.

5. Принцип психологической комфортности и профессиональной культуры

предполагает создание благоприятных условий в образовательной среде системы ДПО технического вуза, отвечающих морально-этическим правилам и нормам поведения участников образовательного процесса, доброжелательности, комфортности, владения профессиональной культурой в целях повышения продуктивности образовательной деятельности, снятия напряженности и предотвращения конфликтов. Обучение слушателей по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки начинается с привлечения и заинтересованности контингента их инженеров предприятий и студентов старших курсов обучения в технических вузах при формировании групп. Адаптация слушателей, имеющих разный возраст, базовое образование, опыт работы, к конкретным условиям в образовательной среде предполагает создание атмосферы взаимопонимания и взаимоуважения. Лояльность преподавателей к команде слушателей, создание ими атмосферы справедливости, терпимости и взаимопомощи будут залогом «ситуации успеха», что необходимо в подготовке современного инженера. Обучение слушателей устанавливать контакты, учитывать мнения людей, имеющих иную культуру и опыт, владеть навыками диалоговых форм общения, корпоративной культуры, формировать у слушателей профессиональную манеру держать себя, веру в преодоление трудностей в комплексе ведет к успеху и осознанию ими возможности продвижения вперед.

В ходе исследования нами определены условия и факторы, способствующие оптимизации процесса привлечения и использования стратегической ресурсности ДПО технических вузов с опорой на модернизацию российского инженерно-технической подготовки.

Для этого техническим вузам необходимо разрабатывать механизмы отслеживания факторов, стимулирующих изменения, и эффективные методы планирования и реформирования инженерных программ с целью расширения и распространения передовых достижений в области инженерной деятельности и инженерных знаний. Понимая эти задачи, Ассоциация технических университетов России предложила ряд мер по улучшению инженерно-технического образования, повышению его престижности.

Вполне очевидным и стимулирующим фактором, способствующим оптимизации процесса привлечения и использования стратегической ресурсности ДПО технических вузов, является заинтересованность промышленников и выпускников вуза в переосмыслении и модернизации инженерной подготовки в соответствии с бурным эволюционным развитием науки, техники, технологий, информации. Технический прогресс, потребности оборонно-промышленного комплекса и других промышленных компаний, в т. ч. IT-компаний, также влияют на расширение образовательных программ и способов организации и внедрение инновационных форм обучения для подготовки высококлассных инженеров.

Этапы производства, изготовления и реализации продуктов инженерной деятельности активизируют этапы инженерных научных исследований, проектирования и разработки, внедрения, что неизбежно сказывается на возрастающей потребности в инженерах и их квалификации для конкретных направлений – что требует специальной инженерной подготовки.

С уверенностью можно утверждать, что с такой сложной задачей современный технический университет справится, используя стратегическую ресурсность системы ДПО, когда появляется возможность реализации профессиональной подготовки современного инженера также и методом включения его в параллельное обучение в системах высшего и дополнительного образования. Это значительно облегчает обучение в системе непрерывного образования, где решаются практические задачи инженерной подготовки и разрабатываются проекты на стыке науки и различных областей знаний.

Модернизация высшего образования позволяет вузам увеличивать общеинженерную и фундаментальную подготовку и определять формы и содержание программ, своевременно включая в них новые области знаний, актуализируя тем самым образовательные программы. Актуализация инженерной подготовки, ее позиционирование, востребованность во многом зависят от поддержки актуальности, соответствия, направленности и значимости образовательной программы.

Важным фактором, способствующим оптимизации процесса привлечения и исполь-

зования стратегической ресурсности ДПО технических вузов, является востребованность программ обучения слушателей. В образовательные программы могут быть включены результаты исследовательской деятельности исходя из актуальности современной инженерной подготовки. Взаимодействие с заинтересованными сторонами – представителями предприятий и бизнеса дает возможность использовать эффективные механизмы интеграции в инженерную подготовку программы промышленных разработок.

Исследование показывает, что инновационные образовательные структуры системы ДПО технического вуза, созданные в условиях интеграции вуза и промышленных компаний, способствуют установлению наиболее тесных контактов с промышленностью, привлекая к педагогической деятельности, а также – к реализации образовательной программы преподавателей и научных сотрудников, имеющих опыт работы на современном производстве.

На основании исследования можно сделать вывод о том, что организации образовательного процесса, основанного на решении практических задач, заданий, ситуаций с привлечением промышленных партнеров к процессу формулирования учебных проблем и заданий, создают наиболее оптимальные условия студентам в системе ДПО обучаться у других, разрабатывать перспективу собственной профессиональной деятельности, накапливая творческий опыт.

По результатам анкетирования заинтересованных сторон, особенно промышленных партнеров, становится очевидным, что взаимодействие вуза и предприятия положительно влияет на процесс повышения качества современной инженерной подготовки.

Определение результатов инженерной подготовки предполагает овладение личностными и межличностными компетенциями, а также навыками создания продуктов, процессов или систем. Педагогическая ресурсность как компонент стратегической ресурсности системы ДПО технического вуза обеспечивает реализацию тщательно спланированных учебных занятий и мероприятий с применением активных и практико-ориентированных методов обучения, при которых цели образовательной программы инженер-

ной подготовки нового качества могут быть достигнуты.

Сложность в реализации программы инженерной подготовки в системе ДПО заключается в необходимости постоянного изменения содержания этих программ в соответствии с запросами потребителей. Актуализация и переход программ в новое качество потребовали разработки технологии привлечения квалифицированных преподавателей, включающей:

- тщательное формулирование целей и результатов обучения слушателей;
- использование эффективной практики в обучении;
- разработку меры по изменению организационной структуры и культуры инженерной подготовки;
- организацию повышения квалификации преподавателей в предметной области, а также в методиках преподавания и оценивания;
- использование открытых ресурсов, благодаря которым модернизированные программы не повысят ресурсоемкость;
- тесное взаимодействие разработчиков программ, способствующее разработке инновационных программ и нахождению решений при возникновении общих проблем;
- использование инженерно-педагогических исследований и опыт эффективных практик;
- соответствие крупным проектам в области образования;
- стратегию привлечения и мотивации студентов.

Как показывает анализ практик реализации программ инженерной подготовки, востребованными становятся программы, ориентированные на деятельность инженеров современных промышленных предприятий, наиболее актуальна из них – проектно-продуктивная деятельность с исследовательским компонентом.

Таким образом, реализация стратегической ресурсности системы ДПО технического вуза выступает основным условием современной инженерной подготовки, где каждый компонент этой ресурсности является носителем определенно направленных условий, соответствующих смысловой нагрузке этого компонента.

Список литературы

1. *Стымковский В.И.* Повышение ресурсности кадрового состава системы дополнительного профессионального образования как базовое условие эффективности ее функционирования // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2015. № 2. С. 169-173.
2. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1996.
3. *Коменский Я.А.* Великая дидактика. М., 1955.
4. *Стефановская Т.А.* Педагогика: наука и искусство. М., 1998.
5. *Загвязинский В.И.* Методология и методика дидактического исследования. М., 1982.
6. *Хорошавина Г.Д.* Пути совершенствования профессионального образования в России // Актуальные вопросы профессионального образования: межвузовский сборник научных трудов. М., 2012. № 12. С. 8-10.
7. Педагогика: теории, системы, технологии / под ред. С.А. Смирнова. М., 2006.

References

1. *Stymkovskiy V.I.* Povyshenie resursnosti kadrovogo sostava sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya kak bazovoe uslovie effektivnosti ee funktsionirovaniya. *Vestnik MGOU. Seriya: Pedagogika – Bulletin MGOU. Series "Pedagogics"*, 2015, no. 2, pp. 169-173. (In Russian).
2. *Pedagogika*, P.I. Pidkasytyy (ed.). Moscow, 1996. (In Russian).
3. *Komenskiy Ya.A.* *Velikaya didaktika*. Moscow, 1955. (In Russian).
4. *Stolyarenko L.D.* *Pedagogika*. Rostov-on-Don, 2000. (In Russian).
5. *Stefanovskaya T.A.* *Pedagogika: nauka i iskusstvo*. Moscow, 1998. (In Russian).
6. *Zagvyazinskiy V.I.* *Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya*. Moscow, 1982. (In Russian).
7. *Khoroshavina G.D.* *Puti sovershenstvovaniya professional'nogo obrazovaniya v Rossii. Mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh trudov, seriya aktual'nye voprosy professional'nogo obrazovaniya*. Moscow, 2012, no. 12, pp. 8-10. (In Russian).
8. *Pedagogika: teorii, sistemy, tekhnologii*, S.A. Smirnova (ed.). Moscow, 2006. (In Russian).

Поступила в редакцию 27.01.2016 г.

Received 27 January 2016

UDC 378.046.4

BASIC PRINCIPLES OF LISTENERS' ENGINEER TRAINING IN THE CONDITIONS OF STRATEGIC POTENTIAL OF FURTHER EDUCATION OF TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION REALIZATION

Galina Dolmatovna KHOROSHAVINA, Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russian Federation, Doctor of Pedagogy, Professor of Further Training and Vocational Re-preparation in Economics, Business and Social Sphere Department, e-mail: galinaxor@mail.ru

Vladimir Ivanovich STYMKOVSKIY, Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Provost for Administrative Service and Legal Work, Associate Professor Jurisprudence, Intellectual Property and Legal Enquiry Department, e-mail: lawyer.bmstu@mail.ru

The relevant problem of engineer training in the system of further education of technical higher educational institution in the condition of strategic potential according to widening the hemisphere of knowledge-intensive and technical knowledge is considered. This was the basis for development of complex of principles of engineer training. In the complex of pedagogic principles the methodic system of strategic potential realization of further education of technical higher educational institution in modern engineer preparation is developed. The developed specific principles are considered in detail: the principle of engineer projecting plans realization of engineer training using available strategic potential of further education, educational aims, modernization of curriculum and educational sphere design so the listeners can get professional status of engineer which will correspond to the international level. The principle of continuity and delivery in achieving some goals of engineer training plans projecting of complex, educational service for preparation of modern engineer taking into consideration the possibilities of strategic potential of system of further education, foreseeing unity and connection of all components of educational service. The innovation principle of educational process of engineer training foresees development of strategy of innovations, planned positive changes and achievement of results of innovative development of system of further education of technical higher educational institution. The principle of advanced training of modern engineer supposes foreseeing the development and advanced reaction of system of further education on ideas of engineer training realization, oriented on prospects of scientific branches development. The principle of psychological comfort and professional culture supposes creation of good conditions in educational sphere of further education system which will correspond to moral-ethic rules and behavior of educational process participant.

Key words: pedagogic principles; modern engineer; strategic potential of further education of technical higher educational institution.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-54-61

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

УДК 796.06

ВСЕРОССИЙСКИЙ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫЙ КОМПЛЕКС «ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ» КАК ПРОГРАММНАЯ И НОРМАТИВНАЯ ОСНОВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

© Сергей Дмитриевич АНТОНЮК

Институт повышения квалификации работников образования,
г. Тамбов, Российская Федерация, кандидат педагогических наук,
профессор, доцент кафедры педагогики и психологии,
e-mail: antonsd@mail

© Ирина Владимировна КОЖЕВНИКОВА

Институт повышения квалификации работников образования,
г. Тамбов, Российская Федерация, зав. кафедрой педагогики
и психологии, e-mail: antonsd@mail.ru

Физическая культура заняла одно из основных мест в образовательном процессе в современной школе, но вместе с тем она имеет скрытые резервы и не использованный образовательный и воспитательный потенциал. В целом система физкультурно-оздоровительной работы в школе должна обеспечивать дифференцированное применение средств и форм физического воспитания в зависимости от возраста, пола, состояния здоровья, физической подготовленности детей и подростков. Систематичность этой работы, постепенное увеличение нагрузок и комплексное использование разнообразных форм и средств физического воспитания – залог успешного сбережения и укрепления здоровья подрастающего поколения. Уроки физической культуры в школе по своим задачам и направленности учебного материала могут планироваться как по типу комплексных уроков, т. е. с решением нескольких педагогических задач, так и по типу целевых уроков, т. е. с преимущественным решением одной педагогической задачи. При этом на уроках следует все больше внимания уделять самостоятельной работе учащихся, которым нужно предоставлять определенную самостоятельность в планировании и структурировании занятий, выборе состава упражнений и дозировки нагрузки, контроле за функциональным состоянием организма и результативностью тренировочного процесса. Роль учителя здесь сводится в большей степени к проведению консультаций по коррекции разрабатываемых учащимися индивидуальных методик, помощи в организации самостоятельных занятий, включая и занятия дома. Введение третьего часа физической культуры в образовательный процесс повысило роль физической культуры в воспитании современных школьников, укреплении их здоровья, увеличения объема двигательной активности обучающихся, развития их физических качеств и совершенствования физической подготовленности, привития навыков здорового образа жизни. Внедрение комплекса «Готов к труду и обороне» в образовательные учреждения с начала этого учебного года позволило более объективно подойти к оценке уровня физической подготовленности школьников, а также стало стимулом для их самостоятельных занятий физическими упражнениями в целях подготовки к выполнению нормативов комплекса «Готов к труду и обороне».

Ключевые слова: физическое воспитание обучающихся; учебный предмет «физическая культура»; третий урок физической культуры; уроки образовательно-тренировочной направленности; физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне».

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-62-70

Целью образования в области физической культуры является формирование у обучающихся устойчивых мотивов и потребностей в бережном отношении к своему здо-

ровью, целостном развитии физических и психических качеств, творческом использовании средств физической культуры в организации здорового образа жизни [1].

Физическая культура в школе должна содействовать формированию и развитию способностей личности, позволяющих реализовать индивидуальные возможности и применять полученные знания по физической культуре в собственной жизненной практике.

В то же время рекомендуется, наряду с решением традиционных задач физического воспитания, больше внимания уделять воспитанию у обучающихся ценностных ориентаций на роль и значение физической культуры в жизни личности и общества, на формирование потребностей и мотивов в регулярных занятиях физическими упражнениями и ведении здорового образа жизни, т. е. повышать у них уровень физкультурной образованности [1].

Организация двигательного режима школьников на фоне современной интенсификации образовательного процесса как никогда требует от педагогов неуклонного учета биологических закономерностей развития детского организма. Неуклонным условием рационально построенного двигательного режима школьников является качественное разнообразие движений. Занятия физическими упражнениями, виды мышечной деятельности должны быть разнообразными, но сбалансированными в количественном отношении с потребностями и возможностями растущего организма. В социальных и оздоровительных целях общеобразовательные учреждения должны создавать условия для удовлетворения биологической потребности школьника в движении [2].

Система физкультурно-оздоровительной работы в школе должна обеспечивать дифференцированное применение средств и форм физического воспитания в зависимости от возраста, пола, состояния здоровья, физической подготовленности детей и подростков. Систематичность этой работы, постепенное увеличение нагрузок и комплексное использование разнообразных форм и средств физического воспитания – залог успешного сбережения и укрепления здоровья подрастающего поколения.

В соответствии с положениями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования к результатам освоения учебного предмета «Физическая культура» предъявляются определенные требования, в частности:

- физическое, эмоциональное, интеллектуальное и социальное развитие личности обучающихся с учетом исторической, общекультурной и ценностной составляющей предметной области;

- формирование и развитие установок активного, экологически целесообразного, здорового и безопасного образа жизни;

- понимание личной и общественной значимости современной культуры безопасности жизнедеятельности;

- овладение основами современной культуры безопасности жизнедеятельности, понимание ценности экологического качества окружающей среды как естественной основы безопасности жизни;

- развитие двигательной активности обучающихся, достижение положительной динамики в развитии основных физических качеств и показателей физической подготовленности, формирование потребности в систематическом участии в физкультурно-спортивных и оздоровительных мероприятиях;

- установление связей между жизненным опытом обучающихся и знаниями из разных предметных областей [2].

Разработка и реализация программ по «Физической культуре» должна быть связана с решением следующих образовательных задач:

- укрепление здоровья обучающихся посредством развития физических качеств и повышения функциональных возможностей жизнеобеспечивающих систем организма;

- совершенствование жизненно важных навыков и умений посредством обучения подвижным играм, физическим упражнениям и техническим действиям из базовых видов спорта;

- формирование общих представлений о физической культуре, ее значении в жизни человека, роли в укреплении здоровья, физическом развитии и физической подготовленности;

- развитие интереса к самостоятельным занятиям физическими упражнениями, подвижным играм, формам активного отдыха и досуга;

- обучение простейшим способам контроля за физической нагрузкой, отдельными показателями физического развития и физической подготовленности [3].

Учебный предмет «Физическая культура» направлен на развитие личностных качеств учащихся и является средством формирования у обучающихся универсальных способностей (компетенций). Эти способности (компетенции) выражаются в метапредметных результатах образовательного процесса и активно проявляются в разнообразных видах деятельности (культуры), выходящих за рамки предмета «Физическая культура».

Универсальными компетенциями учащихся на этапе основного общего образования по физической культуре являются умения:

- организовывать собственную деятельность, выбирать и использовать средства для достижения ее цели;
- активно включаться в коллективную деятельность, взаимодействовать со сверстниками в достижении общих целей;
- доносить информацию в доступной, эмоционально-яркой форме в процессе общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми людьми [3].

В итоге личностными результатами освоения обучающимися содержания программы по физической культуре являются следующие умения:

- активно включаться в общение и взаимодействие со сверстниками на принципах уважения и доброжелательности, взаимопомощи и сопереживания;
- проявлять положительные качества личности и управлять своими эмоциями в различных (нестандартных) ситуациях и условиях;
- проявлять дисциплинированность, трудолюбие и упорство в достижении поставленных целей;
- оказывать бескорыстную помощь своим сверстникам, находить с ними общий язык и общие интересы.

Основными практическими умениями освоения учащимися содержания программы по физической культуре являются следующие:

- планировать занятия физическими упражнениями в режиме дня, организовывать отдых и досуг с использованием средств физической культуры;
- представлять физическую культуру как средство укрепления здоровья, физического развития и физической подготовки человека;

- измерять (познавать) индивидуальные показатели физического развития (длину и массу тела), развития основных физических качеств;

- оказывать посильную помощь и моральную поддержку сверстникам при выполнении учебных заданий, доброжелательно и уважительно объяснять ошибки и способы их устранения;

- организовывать и проводить со сверстниками подвижные игры и элементы соревнований, осуществлять их объективное судейство;

- организовывать и проводить занятия физической культурой с разной целевой направленностью, подбирать для них физические упражнения и выполнять их с заданной дозировкой нагрузки;

- характеризовать физическую нагрузку по показателю частоты пульса, регулировать ее напряженность во время занятий по развитию физических качеств;

- в доступной форме объяснять правила (технику) выполнения двигательных действий, анализировать и находить ошибки, эффективно их исправлять;

- выполнять акробатические и гимнастические комбинации на высоком техническом уровне, характеризовать признаки технического исполнения;

- выполнять технические действия из базовых видов спорта, применять их в игровой и соревновательной деятельности;

- выполнять жизненно важные двигательные навыки и умения различными способами, в различных изменяющихся, вариативных условиях [3].

В марте 2014 г. в сфере физической культуры и спорта произошло знаковое событие. Президент Российской Федерации подписал указ об утверждении и введении с 1 сентября 2014 г. в Российской Федерации Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне (ГТО)», который определен как программная и нормативная основа физического воспитания населения, в этом же указе было утверждено и положение о всероссийском комплексе «Готов к труду и обороне» [4].

Исходя из этого положения необходимо строить программы по предмету «Физическая культура» с учетом подготовки обу-

чающихся к выполнению нормативов комплекса «Готов к труду и обороне».

Ориентируясь на решение общих задач образования, находящихся в области физической культуры, и опираясь на реализацию принципа вариативности, который лежит в основе планирования учебного материала в соответствии с половозрастными особенностями обучающихся в содержание программы по «Физической культуре», необходимо включение раздела «Подготовка к выполнению нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО)», который будет реализован в ходе третьего урока физической культуры. При этом данный раздел будет тесно связан с содержанием предмета в соответствии с календарно-тематическим планированием уроков физической культуры [4].

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта и для более качественного освоения предметного содержания «Физическая культура» рекомендуется подразделять уроки на три типа:

- с образовательно-познавательной направленностью;
- с образовательно-предметной направленностью;
- с образовательно-тренировочной направленностью [2].

На **уроках с образовательно-познавательной направленностью** обучающихся знакомят со способами и правилами организации самостоятельных занятий, обучают навыкам и умениям по организации и проведению самостоятельных занятий, организацией собственного двигательного режима с анализом его эффективности, с использованием ранее изученного материала. При освоении знаний и способов деятельности целесообразно использовать учебники по физической культуре, особенно те их разделы, которые касаются особенностей выполнения самостоятельных заданий или самостоятельного закрепления разучиваемых физических упражнений.

Уроки с образовательно-познавательной направленностью характеризуются следующими особенностями:

- небольшой продолжительностью подготовительной части урока (до 5–7 мин.), в которую можно включать как ранее разученные тематические комплексы упражнений

(например, на гибкость, координацию, осанку), так и упражнения общеразвивающего характера, содействующие повышению работоспособности, активизации процессов внимания, памяти и мышления.

Главное, чтобы используемые упражнения не характеризовались значительными физическими нагрузками, приводящими к утомлению, не вызывали ярко выраженного эмоционального напряжения;

- необходимостью выделять в основной части урока образовательный и двигательный компоненты. Образовательный компонент основной части урока включает в себя теоретические знания и способы физкультурной деятельности. В зависимости от объема учебного материала его продолжительность может составлять от 3–4 до 10–12 мин.

В свою очередь, в двигательный компонент входит обучение двигательным действиям и развитие физических качеств. Его продолжительность будет зависеть от того, сколько времени потребует на решение задач, запланированных в образовательном компоненте.

Уроки с образовательно-предметной направленностью используются по преимуществу для обучения практическому материалу разделов гимнастики, легкой атлетики, подвижных игр, лыжных гонок. На этих уроках обучающиеся также осваивают новые знания, но только те, которые касаются предмета обучения (например, название упражнений или описание техники их выполнения и т. п.). Отличительными особенностями в построении и планировании этих уроков являются:

- планирование задач обучения в логике поэтапного формирования двигательного навыка: этап начального обучения; этап углубленного разучивания и закрепления; этап совершенствования;
- планирование физических упражнений в соответствии с задачами обучения, а динамики нагрузки – с закономерностями постепенного развития утомления, возникающего в процессе их выполнения.

В подготовительной части урока, продолжительность которой может достигать 8–10 мин., проводится обязательная разминка. Она включает в себя бег, прыжки, комплексы общеразвивающих упражнений на

гибкость и координацию. В связи с этим при проведении разминки необходимо контролировать функциональное состояние обучающихся.

В основной части урока (продолжительностью до 30 мин.) учитель решает основные педагогические задачи. При обучении двигательным действиям рекомендуется использовать подводящие упражнения, опираться на имеющийся у обучающегося двигательный опыт. В то же время во избежание травматизма при развитии физических качеств не допускается использование плохо освоенных обучающимися упражнений или их выполнение в не подготовленном для этого зале или на площадке. Здесь, как и в подготовительной части урока, необходимо контролировать функциональное состояние обучающихся.

В заключительной части урока (продолжительностью до 3 мин.) целесообразно давать специальные упражнения на дыхание, подвижные игры на внимание и мышление, упражнения на координацию.

Уроки с образовательно-тренировочной направленностью преимущественно используются для развития конкретных двигательных качеств и решения соответствующих задач в рамках относительно жесткой регламентации динамики физической нагрузки от начала урока до окончания его основной части.

Помимо целенаправленного развития двигательных качеств, на уроках с образовательно-тренировочной направленностью необходимо формировать у обучающихся представления о физической подготовке и двигательных качествах, физической нагрузке и ее влиянии на развитие систем организма. Также на этих уроках обучают способам регулирования физической нагрузки и способам контроля над ее величиной (в начальной школе по показателям частоты сердечных сокращений) (табл. 1).

Отличительными особенностями этих уроков являются:

- обеспечение постепенного нарастания величины физической нагрузки за счет определенной последовательности в планировании физических упражнений, имеющих разные характеристики по энерготратам;
- сохранение определенного постоянства конструкции включения физических

упражнений от начала урока до окончания его основной части: на развитие быстроты – силы – выносливости;

- более продолжительная по сравнению с другими типами уроков физической культуры заключительная часть. Она должна быть достаточной, чтобы обеспечить восстановление организма после выполнения обучающимися значительных физических нагрузок;

- на этих уроках наиболее эффективно осуществлять подготовку к выполнению нормативов комплекса ГТО, имея четко выраженную тренировочную направленность, эти уроки дают возможность воздействовать на конкретные двигательные качества в форме тренировочной деятельности.

В целом каждый из типов уроков физической культуры носит образовательную направленность и по возможности включает обучающихся в выполнение самостоятельных заданий. Приобретаемые таким образом знания, умения и навыки должны в последующем закрепляться в системе самостоятельных форм занятий физическими упражнениями: утренней зарядке и гигиенической гимнастике до уроков, физкультурминутках и подвижных играх на переменах и во время прогулок, дополнительных занятиях [5].

При этом, развивая самостоятельность, необходимо ориентировать обучающихся на использование учебного материала, не только освоенного ими на уроках физической культуры или на уроках по другим учебным предметам, но и изложенного в учебниках по физической культуре.

Развитию самостоятельности в среднем и старшем школьном возрасте хорошо способствует организация спортивных соревнований и спортивных праздников. Они особенно эффективны, если в основе их содержания используются упражнения, подвижные игры, способы деятельности и знания, освоенные обучающимися на уроках физической культуры [5–7].

Одним из разделов программы является успеваемость по предмету «Физическая культура», которая определяется качеством усвоения знаний теоретического раздела программы, двигательных умений и навыков, уровнем физической подготовленности, а также уровнем развития двигательных способностей обучающихся.

Таблица 1

Календарно-тематическое планирование уроков физической культуры
в 5 классах на учебный год (105 уроков)

№ п/п	Наименование раздела	Тема урока (целевая направленность)	Тип урока	Элементы содержания	Требования к уровню подготовки обучающихся	Требования к уровню теоретической подготовки	Вид педагогического контроля	Методические рекомендации
I ЧЕТВЕРТЬ (1–9 учебная неделя)								
1/1	Легкая атлетика (12 часов)	Спринтерский бег (развитие скоростных способностей)	Вводный (образовательно-познавательная направленность)	Высокий старт (15–30 м), стартовый разгон, бег по дистанции (40–50 м). Специальные беговые упражнения. Общеразвивающие упражнения (ОРУ). Эстафеты встречные. Развитие скоростных качеств. Инструктаж по ТБ. Терминология спринтерского бега. Д/з по совершенствованию и закреплению навыков по теме урока и развитию физических качеств	Уметь пробежать с максимальной скоростью 30 м	Знать и выполнять инструкцию по ТБ на занятиях	Текущий	ЧСС после разминки 100–110, в середине урока 120–130, к концу урока 110–120 уд./мин.
2/1		Спринтерский бег (развитие скоростных способностей)	Комплексный (образовательно-предметная направленность)	Высокий старт (15–30 м). Бег по дистанции (40–50 м). Специальные беговые упражнения. ОРУ. Эстафеты линейные. Развитие скоростных качеств. Д/з по совершенствованию и закреплению навыков по теме урока и развитию физических качеств	Уметь пробежать с максимальной скоростью 30 м	Знать терминологию спринтерского бега	Текущий тест, прыжок в длину с места	ЧСС после разминки 110–120, в середине урока 130–140, к концу урока 110–120 уд./мин.
3/1		Спринтерский бег (развитие скоростных способностей)	Комплексный (образовательно-тренировочная направленность)	Высокий старт (15–30 м). Финиширование. Специальные беговые упражнения. ОРУ. Эстафеты линейные, передача палочки. Развитие скоростных качеств. Старты из различных положений. Д/з по совершенствованию и закреплению навыков по теме урока и развитию физических качеств	Уметь правильно выполнить движение в беге и прыжках	Знать виды стартов из различных положений	Тест на скорость (бег 30 м)	ЧСС после разминки 110–120, в середине урока 140–160, к концу урока 120–130 уд./мин.

Критерием оценки качества усвоения обучающимися двигательных умений и навыков является их правильность и прочность, что выражается в отсутствии или наличии ошибок в технике выполнения упражнения, их характере и количестве; в легкости и уверенности выполнения упражнения [8; 9].

Критерием оценки уровня развития двигательных способностей также является достигнутая функциональная готовность обучающихся к выполнению контрольных упражнений (тестов), в качестве которых выступают специальные тесты развития двигательных способностей, предусмотренные программой. Основанием для положительной оценки является факт улучшения контрольных показателей к концу учебного года [10].

По нашему мнению, основные критерии оценки уровня развития двигательных способностей обучающихся должны быть связаны с нормативами комплекса «Готов к труду и обороне», т. е. показатели уровня физической подготовленности конкретного школьника должны быть связаны с нормативами комплекса ГТО (табл. 2).

На фоне всего вышесказанного введение третьего часа физической культуры в учебные планы общеобразовательных учреждений стало объективной необходимостью повышения роли физической культуры в воспитании современных школьников, укреплении их здоровья, увеличения объема двигательной активности обучающихся, развития их физических качеств и совершенствования физической подготовленности, привития навыков здорового образа жизни.

Согласно приказу Минобразования России от 5 марта 2004 г. № 1089, третий урок физической культуры включается в сетку расписания учебных занятий и рассматривается как обязательная форма организации учебного процесса, ориентированного на образование обучающихся в области физической культуры. Содержание образования по физической культуре с учетом введения третьего часа определяется общеобразовательными программами, разрабатываемыми образовательными учреждениями самостоятельно на основе федерального государственного образовательного стандарта общего образования и примерных основных образовательных программ. Это определяет более широкие возможности для использования вариативной части программы по физической культуре и открывает определенный путь для создания авторских программ по этому учебному предмету [11].

Одно из важных направлений взаимосвязи физического воспитания в школе и реализации задач комплекса «Готов к труду и обороне» – это спортивное направление. Это направление характеризуется углубленным

Таблица 2

Уровень физической подготовленности учащихся 5 классов

№ п/п	Виды испытаний (тесты)	Мальчики			Девочки		
		Низкий	Средний (бронзовый знак ГТО)	Высокий (серебряный знак ГТО)	Низкий	Средний (бронзовый знак ГТО)	Высокий (серебряный знак ГТО)
1	Бег на 60 м (с)	12,0	11,0	10,8	12,5	11,4	11,2
2	Бег на 1,5 км (мин., с)	10,0	8,35	7,55	10,0	8,55	8,35
	или на 2 км (мин., с)	12,0	10,25	10,00	14,0	12,30	12,00
3	Прыжок в длину с разбега (см)	210	280	290	200	240	260
4	Подтягивание из виса на высокой перекладине (кол-во раз)	1	3	4		–	–
	или сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу (кол-во раз)	10	12	14	5	7	8
5	Бег на лыжах на 2 км (мин., с)	15,0	14,10	13,50	15,30	14,50	14,30
6	Плавание 50 м (мин., с)	Без учета времени	Без учета времени	Без учета времени	Без учета времени	Без учета времени	Без учета времени

освоением обучающимися на ступени основного общего образования и среднего (полного) общего образования (базовый уровень) одного или нескольких видов спорта, предусмотренных образовательной программой основного и среднего (полного) образования по физической культуре (в т. ч. и национальных видов), а также летних и зимних олимпийских видов спорта, наиболее развитых и популярных в общеобразовательном учреждении или субъекте Российской Федерации, позволяющих активно включаться в соревновательную деятельность, использовать в организации активного отдыха и досуга. Наиболее эффективна реализация этого направления в форме проведения Фестивалей комплекса «Готов к труду и обороне», которые решают как образовательные, так и воспитательные задачи физического воспитания в образовательном учреждении [4].

Резюмируя все вышесказанное, можно прийти к определенным выводам: во-первых, введение третьего часа физической культуры в школах позволит увеличить объем двигательной активности обучающихся, что отразится на уровне их физической подготовленности; во-вторых, для повышения эффективности проведения уроков по физической культуре необходимо активно привлекать к проведению третьего часа не только учителей физической культуры, но и тренеров и преподавателей учреждений дополнительного образования детей физкультурно-спортивной направленности, что усилит внутрисистемное взаимодействие и также отразится на уровне физической подготовленности обучающихся; в-третьих, рассматривая физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» как программное и нормативное основание процесса физического воспитания, необходимо использовать третий урок по физической культуре (с образовательно-тренировочной направленностью) как подготовку к выполнению нормативов комплекса с жесткой привязкой к основному учебному плану (вторая четверть – гимнастика, деятельность направлена на развитие силовых способностей и ловкости; третья четверть – лыжная подготовка – деятельность на развитие выносливости и т. д.); в-четвертых, – контрольные нормативы по усвоению предмета физическая культура построить с ориентацией на нормативы комплекса «Готов к

труду и обороне»; в-пятых, активно использовать спортивное направление физического воспитания в школе, обеспечить освоение обучающимися на ступени основного общего образования и среднего (полного) общего образования (базовый уровень) одного или нескольких видов спорта, предусмотренных образовательной программой основного и среднего (полного) образования по физической культуре (в т. ч. и национальных видов).

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс».
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, принятый в 2012 г. М., 2011.
3. Антониук С.Д., Кожеевникова И.В. Рабочая программа по физической культуре для учащихся 5–9 классов. Тамбов, 2016.
4. Об утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО): постановление Правительства РФ от 11.06.2014 г. № 540. М., 2014.
5. Лях В.И., Зданевич А.А. Комплексные программы физического воспитания учащихся 1–11 классов. М., 2008.
6. Манжелей И.В. Инновации в физическом воспитании. Тюмень, 2010.
7. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. М., 1991.
8. Бальсевич В.К. Концепция альтернативных форм организации физического воспитания детей и молодежи // Физическая культура. М., 2007.
9. Вавилова Е.Н. Развитие основных движений у детей 3–7 лет. Система работы. М., 2007.
10. Ильин Е.П. Психология физического воспитания. М., 1987.
11. Талага М.А. Энциклопедия физических упражнений. М., 2008.

References

1. Russian Federation (2012). *Federal Law № 273-FZ of December 29, 2012, Ob obrazovaniy v Rossiyskoy Federatsii*. (In Russian).
2. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya, prinyatyy v 2012 g.* Moscow, 2011. (In Russian).
3. Antonyuk S.D., Kozhevnikova I.V. *Rabochaya programma po fizicheskoy kul'ture dlya uchashchikhsya 5–9 klassov*. Tambov, 2016. (In Russian).

4. Russian Federation (2014). Decision of Government of Russian Federation № 540 on June 11, 2014, Ob utverzhdenii Polozheniya o Vserossiyskom fizkul'turno-sportivnom komplekse "Gotov k trudu i oborone". Moscow, 2014. (In Russian).
5. Lyakh V.I., Zdanevich A.A. *Kompleksnye programmy fizicheskogo vospitaniya uchashchikhsya 1–11 klassov*. Moscow, 2008. (In Russian).
6. Manzheley I.V. *Innovatsii v fizicheskom vospitanii*. Tyumen, 2010. (In Russian).
7. Matveev L.P. *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury*. Moscow, 1991. (In Russian).
8. Bal'sevich V.K. *Kontseptsiya al'ternativnykh form organizatsii fizicheskogo vospitaniya detey i molodezhi. Fizicheskaya kul'tura*. Moscow, 2007. (In Russian).
9. Vavilova E.N. *Razvitie osnovnykh dvizheniy u detey 3–7 let. Sistema raboty*. Moscow, 2007. (In Russian).
10. Il'in E.P. *Psikhologiya fizicheskogo vospitaniya*. Moscow, 1987. (In Russian).
11. Talaga M.A. *Entsiklopediya fizicheskikh uprazhneniy*. Moscow, 2008. (In Russian).

Поступила в редакцию 26.02.2016 г.
Received 26 February 2016

UDC 796.06

ALL-RUSSIAN PHYSICAL COMPLEX "READY FOR LABOUR AND DEFENCE" AS A LEGAL FRAMEWORK FOR PHYSICAL EDUCATION SUPPORTING

Sergey Dmitrievich ANTONYUK, Advanced Educators Training Institute, Tambov, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Professor, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, e-mail: antonsd@mail.ru

Irina Vladimirovna KOZHEVNIKOVA, Advanced Educators Training Institute, Tambov, Russian Federation, Head of Pedagogy and Psychology Department, e-mail: antonsd@mail.ru

Physical education takes one of the most important places in educational process in modern school. But anyway it has secret resources and educational potential. The system of physical education in school must provide different means and forms of physical education use depending on age, sex, health, physical training of children and teenagers. The systematic character of this work, gradual increase of capacity and complex use of different forms and means of physical training is a key to a successful health keeping of the growing generation. Physical education at school may be planned both as complex lessons, that means some pedagogic problems decision and as one point lesson that means the decision of one pedagogic task. Anyway, during the lessons the attention is paid to independent work of students, who must have some independency in lessons planning and their structure, the set of exercises choice and capacity control, functional state of the organism control and training process results. The teacher's role is in consulting and correction of the developed individual methods by students, help in organization of independent work, including homework. The introduction of the third physical education lesson increased the physical training role in modern pupils' education, improvement of their health, the increase of physical activity, the development of their physical abilities development and physical training improvement, instilling of healthy lifestyle. The implementation of "Ready for Labour and Defence" complex from the beginning of the year let be more objective in pupils' physical training level estimation and be a motivation for independent physical exercises to prepare for "Ready for Labour and Defence".

Key words: pupils' physical training; Physical Education lesson; the third lesson of PE; educational-training lessons; physical complex "Ready for Labour and Defence".

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-62-70

ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ИГРОКОВ БАСКЕТБОЛЬНОГО КЛУБА «ТАМБОВ»

© **Вера Борисовна БОЛДЫРЕВА**

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики физической культуры
и спортивных дисциплин, e-mail: ver.bor.bold@mail.ru

© **Александр Юрьевич КЕЙНО**

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики физической культуры
и спортивных дисциплин, e-mail: keino@tsu.tmb.ru

© **Павел Михайлович ГРИЦКОВ**

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики физической культуры
и спортивных дисциплин, e-mail: gritskov1@yandex.ru

За свою более чем вековую историю баскетбол как спортивная игра снискала огромное число почитателей во всем мире. Присущая ей высокая эмоциональность и зрелищность, многообразие проявления физических качеств и двигательных навыков, интеллектуальных способностей и психических возможностей привлекает к себе все возрастающий интерес миллионов поклонников и у нас в стране. Опыт показал, что одним из резервов улучшения показателей соревновательной деятельности является совершенствование специальной физической подготовки баскетболистов. Физическая подготовленность характеризуется состоянием функций организма, степенью развития двигательных качеств и форм тела, а также разнообразием двигательных навыков, которыми овладел человек. Термин «физическая подготовленность» характеризует, в первую очередь, функциональные возможности человеческого организма и применяется тогда, когда подчеркивается прикладная направленность физического воспитания по отношению к трудовой, военной, спортивной или иной деятельности. Основной путь обеспечения физической подготовленности спортсмена – развитие его двигательных качеств. Физическая подготовленность, являясь результатом физической подготовки, отражает достигнутую работоспособность в сформировавшихся двигательных умениях и навыках. Физическая подготовка делится на общую и специальную. Общая физическая подготовка – процесс разностороннего развития физических способностей, а также повышения их уровня и общей работоспособности организма спортсмена. Специальная физическая подготовка – процесс воспитания физических способностей и функциональных возможностей спортсмена, отличие от общей состоит в том, что она должна отвечать специфике интересующего нас спорта вида спорта.

Ключевые слова: баскетбол; упражнения; двигательные действия.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-71-76

Баскетбол – одна из самых популярных игр в нашей стране. Для нее характерны разнообразные движения: ходьба, бег, остановки, повороты, прыжки, ловля, броски и ведение мяча, осуществляемые в единоборстве с соперниками. Такое разнообразие движений способствует укреплению нервной системы, двигательного аппарата, улучшению обмена веществ и деятельности всех систем организма занимающегося [1].

По мнению ряда авторов, развитие современного баскетбола характеризуется «ат-

летичной» манерой игры, которая проявляется во многих проявлениях игры (борьбе за мяч на щите, в мощных прыжках при бросках и спорных мячах, взрывными, максимально быстрыми действиями в защите и нападении, в виртуозном владении мячом и собственным телом) [2].

Одной из самых главных задач теории и методики тренировочного процесса является обобщение и оптимизация всех видов подготовки баскетболистов: это и физической, и технико-тактической и психологической.

Арсенал, специфика двигательных действий баскетболистов предполагает прыжки с ходу, а также серийные прыжки, ловля, передачи и перехваты мяча в прыжке, дистанционные броски в прыжке и т. д.

Опыт показал, что одним из резервов улучшения показателей соревновательной деятельности является совершенствование специальной физической подготовки баскетболистов, а именно скоростно-силовых способностей, одним из проявлений которых является прыгучесть [3].

Как отмечают В.И. Лях, Б.А. Ашмарин [4, с. 192-200; 5], под прыгучестью подразумевается возможность человека развить ту или иную степень мощности усилий при отталкивании.

По мнению Ю.М. Портнова, Д.И. Нестеровского, специфическими особенностями проявления прыгучести являются:

- быстрота и своевременность прыжка;
 - выполнение прыжка с места или короткого разбега, желательна в вертикальном направлении;
 - многократное повторение прыжков в условиях силовой борьбы (серийная прыгучесть);
 - владение своим телом в безопорном положении;
 - точность приземления и дальнейшая готовность к немедленным действиям [6; 7].
- Исходя из вышесказанного, можно определить цель исследования.

Цель исследования – изучить уровень развития специальной физической подготовленности баскетболистов профессиональной команды «БК Тамбов».

Для достижения поставленной цели в ходе исследования решались следующие задачи:

1. Исследовать уровень специальной физической подготовленности профессиональных баскетболистов «БК Тамбов».
2. Провести сравнительный анализ показателей уровня специальной физической подготовленности баскетболистов «БК Тамбов».

В современном спортивном мире существует множество тестов для оценки различных параметров подготовки спортсменов. Нередко подобные тесты проводятся перед подписанием контрактов с новыми игроками, а также при подборе молодых талантливых баскетболистов. В течение игрового сезона необходимо периодически наблюдать за фи-

зической подготовленностью баскетболистов высокой квалификации. В ходе наблюдения необходимо изучать, как изменяется уровень физической и специальной физической подготовленности высококвалифицированных баскетболистов под воздействием тренировочного и соревновательного процесса [8; 9]. Важнейшей задачей тренировочного процесса в течение сезона является поддержание высокой физической формы, достигнутой в подготовительный период за счет грамотно спланированных и проведенных тренировочных циклов. Одним из важных требований к тестовым упражнениям является его специфичность для данного вида спорта.

Как отмечает Б.А. Ашмарин, специальная физическая подготовленность способствует развитию специфических качеств, которые по своему характеру нервно-мышечных напряжений сходны с навыками основных игровых действий. Специальной физической подготовкой занимаются с усвоениями техники игровых движений (без мяча и с мячом). Общая и специальная физическая подготовка неразрывно связаны между собой, т. к. на базе общей физической подготовки строится фундамент специальной подготовки [5].

Задачи специальной физической подготовленности могут быть решены только на основе общей, достаточно высокой физической подготовленности спортсменов.

Для изучения уровня специальной физической подготовленности высококвалифицированных баскетболистов «БК Тамбов» в сентябре 2014 г. было проведено первое тестирование, которое включало 4 контрольных задания: «Вертикальный прыжок» (см), «Спринт (3/4 корта или 20 м)» (м), «Бег 40 с» (м), скоростной дриблинг с бросками «Змейка» (с).

В табл. 1 приведены результаты первого тестирования по специальной физической подготовленности высококвалифицированных баскетболистов.

Анализируя полученные результаты специальной физической подготовленности баскетболистов «БК Тамбов», можно констатировать тот факт, что они имеют средний уровень по всем показателям тестовых заданий. Так, средний результат в тестах: «Вертикальный прыжок» составил – 45 см, «Спринт (3/4 корта или 20 м)» – 3,05 с, «Бег 40 с» – 165,5 м, скоростной дриблинг с бросками «Змейка» – 55,6 с.

В табл. 2 приведены результаты повторного тестирования (апрель 2015 г.) по специальной физической подготовленности высококвалифицированных баскетболистов «БК Тамбов».

Анализ полученных результатов повторного тестирования по специальной физической подготовленности баскетболистов «БК Тамбов» показал: «Вертикальный прыжок» составил – 46,8 см, «Спринт (3/4 корта или 20 м)» – 2,9 с, «Бег 40 с» – 168,4 м, скоростной дриблинг с бросками «Змейка» – 54,8 с.

В ходе проведенного эксперимента по изучению специальной физической подготовленности профессиональных баскетболистов «БК Тамбов» были выявлены изменения

в показателях на начало эксперимента и на конец (в начале игрового сезона и в конце). Анализ полученных данных, представленных в табл. 3, свидетельствует, что результаты показателей специальной физической подготовленности изменились в сторону увеличения, но при статистической обработке оказались недостоверными. Анализ результатов в начале и конце эксперимента позволил установить небольшое изменение показателей во всех тестах: «Вертикальный прыжок» (см) увеличился на –3,9 %, «Спринт (3/4 корта или 20 м)» (с) на 5 %, «Бег 40 с» (м) на –1,7 %, скоростной дриблинг с бросками «Змейка» (с) на 1,5 %.

Таблица 1

Результаты тестирования по специальной физической подготовленности профессиональных баскетболистов «БК Тамбов» на начало эксперимента

№ п/п	Испытуемые	Вертикальный прыжок (см)	Спринт (3/4 корта или 20 м) (с)	Бег 40 с (м)	Скоростной дриблинг с бросками «Змейка» (с)
1	В. А.	40,5	4,1	145	59,8
2	Г. И.	45	3,1	165	54,8
3	Г. Н.	51,5	2,8	177	52,3
4	Г. В.	42	3,2	152	58,4
5	Е. В.	41	3,2	150	59,5
6	К. Г.	46,5	2,8	174	52
7	К. И.	49	2,9	175	55
8	К. М.	43	2,6	178	53,3
9	Н. Е.	41,5	3,1	160	59,2
10	В. Ю.	50	2,7	179	52,1
<i>M</i>		45	3,05	165,5	55,6
σ		4,04	0,43	13	3,3
<i>m</i>		1,27	0,13	4,1	1,03

Таблица 2

Результаты тестирования по специальной физической подготовленности профессиональных баскетболистов «БК Тамбов» на конец эксперимента

№ п/п	Испытуемые	Вертикальный прыжок (см)	Спринт (3/4 корта или 20 м) (с)	Бег 40 с (м)	Скоростной дриблинг с бросками «Змейка» (с)
1	В. А.	40,8	4	146	59,5
2	Г. И.	45,5	2,9	168	54,4
3	Г. Н.	53	2,5	183	52
4	Г. В.	46	3,1	153	58
5	Е. В.	43	3,2	150	59,3
6	К. Г.	48	2,7	177	51
7	К. И.	50,4	2,8	178	54
8	К. М.	45	2,3	181	52
9	Н. Е.	43,6	3	165	57,3
10	В. Ю.	53	2,5	183	51
<i>M</i>		46,8	2,9	168,4	54,8
σ		4,2	0,5	14,3	3,4
<i>m</i>		1,3	0,15	4,5	1,08

Таблица 3

Сравнительный анализ уровня специальной физической подготовленности профессиональных баскетболистов «БК Тамбов» на начало и конец эксперимента

№ п/п	Тесты	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Δ, %
		$M \pm m$	$M \pm m$	
1	Вертикальный прыжок (см)	$45 \pm 1,27$	$46,8 \pm 1,3$	-3,9
2	Спринт (3/4 корта или 20 м)	$3,05 \pm 0,13$	$2,9 \pm 0,15$	5,0
3	Бег 40 с (м)	$165,5 \pm 4,1$	$168,4 \pm 4,5$	-1,7
4	Скоростной дриблинг с бросками «Змейка» (с)	$55,6 \pm 1,03$	$54,8 \pm 1,08$	1,5

В ходе проведенного эксперимента по изучению специальной физической подготовленности профессиональных баскетболистов «БК Тамбов» были выявлены изменения в показателях на начало эксперимента и на конец (в начале и в конце игрового сезона). Анализ полученных данных свидетельствует, что результаты показателей уровня специальной физической подготовленности изменились в сторону увеличения. Сравнительный анализ результатов в начале и конце эксперимента позволил установить повышение показателей во всех проводимых тестах: «Вертикальный прыжок» (см) составил $46,8 \pm 1,3$ – ($\Delta = -3,9$ %); «Спринт (3/4 корта или 20 м)» (с) – $2,9 \pm 0,15$ ($\Delta = 5$ %); «Бег 40 с» (м) – $168,4 \pm 4,5$ ($\Delta = -1,7$ %); «Скоростной дриблинг с бросками «Змейка»» (с) – $54,8 \pm 1,08$ ($\Delta 1,5$ %). Анализ результатов тестов в начале и в конце эксперимента позволил установить незначительное повышение показателей во всех тестах, что указывает на то, что профессиональные игроки «БК Тамбов» сумели сохранить уровень специальной физической подготовленности в течение целого игрового сезона. Результаты тестирования показали, что исследуемые игроки «БК Тамбов» действительно имеют высокую квалификацию, т.к. максимальные показатели специальной физической подготовленности достигаются к началу сезона (сентябрь, октябрь) и сохранение их на высоком говорит о правильной работе на протяжении всего данного сезона.

Показатели тестирования специальной физической подготовленности баскетболистов «БК Тамбов» характеризуют уровень подготовленности спортсменов как высокий. Среди баскетболистов команды имеются существенные индивидуальные различия по антропометрическим показателям и, соответственно, по показателям специальной физиче-

ской подготовленности, это связано с различиями по амплуа и требованиями, предъявляемыми к разным игрокам непосредственно в соревновательный период [8–10].

На основании проведенного анализа исследований можно сделать следующие выводы.

1. Изучение литературных источников по теме показало, что по вопросам специальной физической подготовленности в тренировочном процессе баскетболистов нет единого мнения. В общей физической подготовке ряд авторов делают акцент на развитие основных физических качеств (силы, быстроты, выносливости, гибкости), которые тесно взаимосвязаны в игровой деятельности. Что касается специальной физической подготовленности, то здесь предлагается целый комплекс специфичных для баскетбола двигательных качеств, изложенных в нашем исследовании. Высокий уровень развития специальных физических качеств обуславливает успешное овладение техническими и тактическими приемами. Также важен правильный подбор специальных упражнений, которые содействовали бы лучшему выполнению основных упражнений [8–10].

2. Сравнительный анализ уровня специальной физической подготовленности дает основание считать, что тренировочные занятия с командой «БК Тамбов» соответствует индивидуальным особенностям спортсменов. Результаты тестирования по специальной физической подготовленности баскетболистов на первом и втором этапах исследования (сентябрь 2014 и апрель 2015 г.) показали прирост результатов во всех тестах.

3. После обработки полученных результатов тестирования по общей физической подготовленности баскетболистов «БК Тамбов» было выявлено, что все сравниваемые показатели на начальном и заключительном

этапах исследования имеют тенденцию к увеличению, так в тестах: «Вертикальный прыжок» (см) составил $46,8 \pm 1,3$ ($\Delta = -3,9\%$); «Спринт (3/4 корта или 20 м)» (с) – $2,9 \pm 0,15$ ($\Delta = 5\%$); «Бег 40 с» (м) – $168,4 \pm 4,5$ ($\Delta = -1,7\%$); «Скоростной дриблинг с бросками «Змейка»» (с) – $54,8 \pm 1,08$ ($\Delta 1,5\%$).

Список литературы

1. Железняк Ю.Д., Портнов Ю.М., Савин В.П., Лексаков А.В. Спортивные игры: Техника, тактика, методика обучения / под ред. Ю.Д. Железняка, Ю.М. Портнова. М., 2002.
2. Кузин В.В., Полиевский С.А. Баскетбол. Начальный этап обучения. М., 1999.
3. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта. М., 2003.
4. Лях В.И. Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития. М., 2000.
5. Ашмарин Б.А. Теория и методика физического воспитания. М., 1990.
6. Портнов Ю.М. Баскетбол. М., 1997.
7. Нестеровский Д.И. Баскетбол: теория и методика обучения. Пенза, 2001.
8. Болдырева В.Б., Богданов М.Ю., Болдырев К.В. Физическая подготовленность студентов института физической культуры и туристической индустрии Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, занимающихся баскетболом // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2012. Вып. 5 (109). С. 225-228.
9. Болдырева В.Б., Болдырев К.В. Исследование типологических особенностей темперамента школьников 13–15 лет занимающихся баскетболом // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. Вып. 8 (124). С. 154-157.
10. Болдырева В.Б., Рязанов А.А., Кузнецов С.А., Шпичко А.М. Техника и методика обучения на занятиях по спортивным играм. Тамбов, 2015.

References

1. Zheleznyak Yu.D., Portnov Yu.M., Savin V.P., Leksakov A.V. *Sportivnye igry: Tekhnika, taktika, metodika obucheniya*. Moscow, 2002. (In Russian).
2. Kuzin V.V., Polievskiy S.A. *Basketbol. Nachal'nyy etap obucheniya*. Moscow, 1999. (In Russian).
3. Kholodov Zh.K., Kuznetsov V.S. *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i sporta*. Moscow, 2003. (In Russian).
4. Lyakh V.I. *Dvigatel'nye sposobnosti shkol'nikov: osnovy teorii i metodiki razvitiya*. Moscow, 2000. (In Russian).
5. Ashmarin B.A. *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya*. Moscow, 1990. (In Russian)/
6. Portnov Yu.M. *Basketbol*. Moscow, 1997. (In Russian).
7. Nesterovskiy D.I. *Basketbol: teoriya i metodika obucheniya*. Penza, 2001. (In Russian).
8. Boldyreva V.B., Bogdanov M.Yu., Boldyrev K.V. *Fizicheskaya podgotovlennost' studentov instituta fizicheskoy kul'tury i turistichekoy industrii Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta imeni G.R. Derzhavina, zanimayushchikhsya basketbolom. Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2012, no. 5 (109), pp. 225-228. (In Russian).
9. Boldyreva V.B., Boldyrev K.V. *Issledovanie tipologicheskikh osobennostey temperamenta shkol'nikov 13–15 let zanimayushchikhsya basketbolom. Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2013, no. 8 (124), pp. 154-157. (In Russian).
10. Boldyreva V.B., Ryazanov A.A., Kuznetsov S.A., Shpichko A.M. *Tekhnika i metodika obucheniya na zanyatiyakh po sportivnym igram*. Tambov, 2015. (In Russian).

Поступила в редакцию 29.01.2016 г.
Received 29 January 2016

UDC 374

SPECIAL PHYSICAL FITNESS RESEARCH OF BASKETBALL CLUB "TAMBOV" PLAYERS

Vera Borisovna BOLDYREVA, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Theory and Methods of Physical Training and Sports Disciplines Department, e-mail: ver.bor.bold@mail.ru

Aleksander Yurevich KEYNO, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Theory and Methods of Physical Training and Sports Disciplines Department, e-mail: keino@tsu.tmb.ru

Pavel Mikhaylovich GRITSKOV, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Theory and Methods of Physical Training and Sports Disciplines Department, e-mail: gritskov1@yandex.ru

For more than a century basketball as a sport game has got a huge number of fans all over the world. Inherent high emotionality and entertainment, a variety of manifestations of physical qualities and motor skills, intellectual abilities and mental capacity is attracting growing interest and millions of fans in our country. Experience has shown that one of the reserves for improving the performance of competitive activity is to improve the special physical training of basketball players. Physical fitness is characterized by a state of the body's functions, the degree of development of motor skills and forms of the body, as well as a variety of motor skills that are possessed man. The term "physical fitness" is characterized, first of all, by the functionality of the human body and is used when the stresses applied orientation of physical education in relation to employment, military, sports or other activities. The main way to achieve physical fitness of an athlete is the development of his motor qualities. Physical fitness, as a result of physical training, reflects the performance achieved in the mature motor skills. Physical training is divided into general and special. General physical training is the process of comprehensive development of physical abilities, but it also improves their level and overall health of an athlete. Special physical training is the process of education of physical abilities and functionality of an athlete, unlike general is that it must respond to the specifics of interest to the sport.

Key words: basketball; exercises; motor actions.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-71-76

УДК 796.86.015-057.874-053«465.12/.13»:611.946-08:615.825

ВЛИЯНИЕ КОМПЛЕКСА ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА СОСТОЯНИЕ СПИНЫ ЮНЫХ ФЕХТОВАЛЬЩИКОВ

© **Илья Витальевич БУРНАЦЕВ**

Московская государственная академия физической культуры,
г. Москва, Российская Федерация; Центральный спортивный клуб армии (ЦСКА),
г. Москва, Российская Федерация, спортсмен-инструктор,
e-mail: burik_26@mail.ru

Современное фехтование характеризуется усложнением условий соревнований, обострением борьбы, совершенствованием системы подготовки спортсменов. Высококвалифицированным спортсменам приходится в течение дня многократно вести бои и перед каждым боем необходимо предпринимать усилия по адаптации двигательной и психической сферы к предстоящим боям. Проанализировав научно-методическую литературу, сделан вывод, что одним из часто встречающихся изменений позвоночного столба у фехтовальщиков 13–14 лет является нарушение осанки во фронтальной плоскости, которое приводит к серьезным нарушениям общего функционального состояния организма. Реабилитационные мероприятия в системе консервативного лечения имеют ряд существенных преимуществ, и главное, являясь профилактическими, позволяют обойтись без оперативного вмешательства. Определены проблемные зоны опорно-двигательного аппарата фехтовальщиков, представлены сравнительные данные по состоянию спины у детей, занимающихся и не занимающихся фехтованием. Это определило необходимость проведения в тренировочном процессе профилактических мероприятий для предотвращения травм и заболеваний спины юных спортсменов. Разработан и представлен комплекс упражнений для профилактики травм и заболеваний спины юных фехтовальщиков. Проведено предварительное исследование, где показано эффективное воздействие примененного профилактического комплекса.

Ключевые слова: фехтовальщики; травмы; заболевания; спина; профилактика; упражнения.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-77-84

В ходе проведения первого этапа научного исследования нами было установлено, что наиболее проблемной зоной опорно-двигательного аппарата фехтовальщиков является спина – 60,2 % случаев травм и заболеваний, 25,9 % травм и заболеваний приходится на нижние конечности опорно-двигательного аппарата (ОДА), 13,9 % – на верхние конечности ОДА [1–10].

Среди травм и заболеваний спины наиболее проблемным отделом позвоночника является пояснично-крестцовый отдел, на него приходится 77,9 % случаев, далее грудной – 16,2 % и шейный – 5,9 % случаев [1–10].

Были обследованы школьники 12–13 лет, занимающиеся фехтованием ($n = 31$) и не занимающиеся фехтованием ($n = 3$). По результатам проведенного обследования мы видим, что у юных фехтовальщиков во фронтальной плоскости нарушения осанки зафиксированы у 67,7 % детей, а у школьников, не занимающихся фехтованием, – 13,9 %. В сагиттальной плоскости показатели почти одинаковые – 45,1 и 47,2 % соответственно. В горизонтальной плоскости опять заметно

превышение нарушений осанки у юных спортсменов (32,2 %) над школьниками (8,3 %).

Зачастую, у детей, занимающихся фехтованием, наблюдаются отклонения от нормы не в одной, а сразу в двух плоскостях – 48,4 % случаев, что в дальнейшем может привести к большим проблемам со здоровьем.

Представленная статистика говорит о том, что тренерам юных фехтовальщиков необходимо тщательно следить за состоянием опорно-двигательного аппарата в целом, а особенно спины. С этой целью нами совместно со специалистами по ЛФК был разработан комплекс упражнений, направленных на профилактику асимметричной осанки, травм и заболеваний спины юных фехтовальщиков, представленный ниже.

Комплекс упражнений для профилактики травм и заболеваний спины

Данный комплекс профилактических упражнений сочетает в себе как упражнения на растяжение мышц спины, так и упражнения на укрепление мышц спины для создания мышечного корсета.

Упражнение № 1.

И. П. – лежа на спине. 1–4 – подтягивание колена ко лбу с последующим касанием с помощью рук. 5–8 – И. П.

Дозировка: по 3 раза каждой ногой.

Методические указания: выполнение упражнения в медленном темпе.



Упражнение № 2.

И. П. – лежа на спине, ноги подтянуты к груди, хват руками за голени. 1–2 – покачивание на спине.

Дозировка: 5–7 раз вперед назад. 5–7 раз вправо-влево.

Методические указания: не выпрямлять спину



Упражнение № 3.

И. П. – лежа на спине, ноги подтянуты к груди, каждая нога удерживается соответственной рукой. 1–2 – круговое движение ногами наружу, внутрь.

Дозировка: по 5–7 раз в обе стороны.



Методические указания: спину не отрывать от пола.

Упражнение № 4.

И. П. – лежа на спине, левая нога согнута под углом 45°, пятка правой ноги лежит на колене левой (а). 1–10 – поднимание спины от тазобедренного сустава до лопаток (б). 11–20 – И. П.

Дозировка: по 10 раз на каждой ноге. При последнем поднимании необходимо задержаться на 10 секунд в верхней точке

Методические указания: поднятие делается на выдохе, опускание на вдохе.



а)



б)

Упражнение № 5.

И. П. – лежа на спине, левая нога прямая, правая согнута пятка упирается в колено левой, руки в стороны (а). 1–4 – скручивание позвоночника: правая нога стремится к полу в левую сторону, левая рука придерживает правое колено, голова поворачивается в правую сторону (б). 5–8 – правая нога выпрямляется (в). 9–12 – И. П.

Дозировка: 3 раза в каждую сторону, поочередно.

Методические указания: следить, чтобы плечи были плотно прижаты к полу.



а)



б)



в)

Упражнение № 6.

И. П. – лежа на спине, левая нога согнута под углом 45° , пятка правой ноги лежит на колене левой, правая рука лежит вдоль туловища, левая рука за головой (а). **1–8** – поднятие туловища со скручиванием так, чтобы локоть левой руки коснулся колена правой ноги (б). **9–16** – И.П.

Дозировка: по 10–15 раз в каждую сторону. При последнем поднятии задержаться в верхнем положении на 10 секунд.

Методические указания: поднятие делается на выдохе, опускание на вдохе.



а)



б)

Упражнение № 7.

И. П. – лежа на спине, руки и ноги в стороны под углом 45° к туловищу (а). **1–6** – правая рука тянется по диагонали к левой руке (б). **7–8** – И. П.



а)



б)

Дозировка: поочередно по 3 раза в каждую сторону.

Методические указания: следить за тем, чтобы пятки были плотно прижаты к полу и оставались на своих местах.

Упражнение № 8.

И. П. – лежа на левом боку, ноги приподняты на 5–7 см от пола, правая рука лежит вдоль туловища, левая рука лежит на полу под углом 45° к туловищу (а). 1–2 – правую ногу поднять вверх (б). 3–4 – И. П.

Дозировка: 10–15 раз на каждом боку. При последнем поднятии задержать ногу в верхнем положении на 10 секунд.

Методические указания: при поднятии ноги выдох, при опускании вдох.



а)



б)

Упражнение № 9.

И. П. – лежа на левом боку, левая нога приподнята на 5–7 см, а правая на 20–25 см. от пола, правая рука лежит вдоль туловища, левая рука лежит на полу под углом 45° к туловищу (а). 1–2 – левую ногу поднимаем к правой ноге (б). 3–4 – И. П.

Дозировка: 10–15 раз на каждом боку. При последнем поднятии задержаться в верхнем положении на 10 секунд.

Методические указания: при поднятии ноги выдох, при опускании вдох.



а)



б)

Упражнение № 10.

И. П. – лежа на левом боку, ноги приподняты на 5–7 см от пола, правая рука лежит вдоль туловища, левая рука лежит на полу под углом 45° к туловищу. 1–2 – поочередные движения прямыми ногами назад-вперед.

Дозировка: 20–25 раз на каждом боку.

Методические указания: делать упражнение в невысоком темпе.



Упражнение № 11.

И. П. – лежа на левом боку, правая рука лежит вдоль туловища, левая рука лежит на полу под углом 45° к туловищу. 1–2 – правую ногу согнуть под углом 90° и положить на пол вперед под углом 90° к туловищу, правая рука отводится назад, касаясь пола (а). 3–8 – правую ногу выпрямляем и отводим назад под углом 45° к туловищу, касаясь

пола, правая рука тянется вперед к левой руке (б). **9–10** – И. П.

Дозировка: по 3 раза на каждом боку.

Методические указания: 1–2 – вдох, 3–8 – выдох.



а)



б)

Упражнение № 12.

И. П. – лежа на животе, руки вытянуты вперед. **1–3** – вытягивание правой руки вперед, левой ноги назад. **4** – И. П.

Дозировка: по 5 раз на каждую руку / ногу.

Методические указания: упражнение выполняется на выдохе.



Упражнение № 13.

И. П. – лежа на животе, руки вытянуты вперед, правая рука и левая нога приподняты на 2–3 см от пола. **1** – правую руку и левую ногу поднять на 10–15 см. **2** – И. П.

Дозировка: 10–15 раз на каждую руку / ногу.

Методические указания: 1 – выдох, 2 – вдох. Ноги и руки прямые.



Упражнение № 14.

И. П. – лежа на животе, руки вытянуты вперед, руки и ноги приподняты на 2–3 см от пола. **1** – одновременно поднять руки и ноги на 10–15 см. **2** – И. П.

Дозировка: 10–15 раз.

Методические указания: 1 – выдох, 2 – вдох. Ноги и руки прямые.



Упражнение № 15.

И. П. – сед на голени, руки вперед, голова опущена вниз (а). **1–2** – движением вперед прогнуться в пояснице, голову поднять вверх (б). **3–4** – движением назад выгнуть спину, голову опустить вниз (в).

Дозировка: 5–7 раз.

Методические указания: на 1–2 – вдох, на 3–4 – выдох.



а)



б)



в)

Упражнение № 16.

И. П. – стойка на правом колене и на левой руке, левая нога и правая рука вытянуты вперед (а). **1** – одновременно сгибаем левую ногу и правую руку (б). **2** – И. П.

Дозировка: 10–15 раз на каждую руку / ногу.



а)



б)

Методические указания: на 1 – выдох, на 2 – вдох. Спина прямая.

Упражнение № 17.

И. П. – сед на голени, руки вперед, голова опущена вниз (а). **1–7** – правую ногу вытянуть назад под углом 45° (б). **8** – И. П.

Дозировка: поочередно по 3 раза на каждую ногу.

Методические указания: руки остаются в исходном положении. **1–7** – выдох, **8** – вдох.



а)



б)

Данный комплекс упражнений выполняется в заключительной части тренировки по общей физической подготовке фехтовальщиков в течение 20–30 минут.

Разработанный нами комплекс упражнений был внедрен в тренировочный процесс фехтовальщиков тренировочных групп, занимающихся на разных видах оружия и представляющие три разные московские спортивные школы – МГФСО (Московское государственное физкультурно-спортивное объединение), ЦСКА (Центральный спортивный клуб армии), Юность Москвы. В табл. 1 представлены результаты осмотра юных фехтовальщиков, которые применяли в тренировочном процессе предложенные профилактические упражнения.

Таблица 1

Результаты осмотра юных фехтовальщиков
в процессе проведения предварительного эксперимента

Плоскость осмотра спины	Относительность распределения юных фехтовальщиков (n = 31) по видам нарушений осанки, %	
	октябрь 2014 г.	апрель 2015 г.
Фронтальная плоскость	67,7	41,9
Сагиттальная плоскость	45,1	32,2
Горизонтальная плоскость	32,2	19,3

Нами было выявлено, что количество нарушений осанки у детей во всех плоскостях уменьшилось: во фронтальной плоскости – на 25,8 %, в сагиттальной и горизонтальной плоскостях – на 12,9 %. Также значительно снизился процент детей, имеющих нарушения осанки в двух плоскостях на 25,9 % (с 48,4 до 22,5 %).

Представленный в статье комплекс упражнений является частью нашей методики профилактики типичных травм и заболеваний фехтовальщиков.

Список литературы

1. Бурнацев И.В. Хронические травмы спины фехтовальщиков высокой квалификации // Научно-методические проблемы спортивного фехтования: сборник научных статей 10 Всероссийской научно-практической конференции. Смоленск, 2015. С. 88-94.
2. Бычков Ю.М., Тышлер Д.А., Мовшович А.Д. Фехтование: Примерная программа спортивной подготовки. М., 2004.
3. Гладков В.Н. Некоторые особенности заболеваний, травм, перенапряжений и их профилактика в спорте высших достижений. М., 2007.
4. Коган О.С. Актуальные проблемы современного спорта // Актуальные вопросы безопасности, здоровья при занятиях спортом и физической культурой: материалы 5 Международной научно-практической конференции. Томск, 2002. С. 302-306.
5. Корнилов Н.В. Травматология и ортопедия. СПб., 2001.
6. Попов С.Н., Валеев Н.М., Гарасева Т.С. Лечебная физическая культура. М., 2007.
7. Тышлер Д.А., Мовшович А.Д. Физическая подготовка юных фехтовальщиков. М., 1996.
8. Тышлер Д.А., Рыжкова Л.Г. Фехтование. Техничко-тактическая и функциональная тренировка. М., 2010.
9. Тышлер Д.А., Тышлер Г.Д. Фехтование. Начальное обучение. Техничко-тактические приоритеты. Методика и упражнения. М., 2010.
10. Чащин М.В. Профессиональные заболевания в спорте: научно-практические рекомендации. М., 2010.

References

1. Burnatsev I.V. Khronicheskie travmy spiny fekhtoval'shchikov vysokoy kvalifikatsii. Nauchno-metodicheskie problemy sportivnogo fekhrovaniya: sbornik nauchnykh statey 10 Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Smolensk, 2015, pp. 88-94. (In Russian).
2. Bychkov Yu.M., Tyshler D.A., Movshovich A.D. Fekhtovanie: Primernaya programma sportivnoy podgotovki. Moscow, 2004. (In Russian).
3. Gladkov V.N. Nekotorye osobennosti zabolevaniy, travm, perenapryazheniy i ikh profilaktika v sporte vysshikh dostizheniy. Moscow, 2007. (In Russian).
4. Kogan O.S. Aktual'nye problemy sovremennogo sporta. Materialy 5 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Aktual'nye voprosy bezopasnosti, zdorov'ya pri zanyatiyakh sportom i fizicheskoy kul'turoy". Tomsk, 2002, pp. 302-306. (In Russian).
5. Kornilov N.V. Travmatologiya i ortopediya. St. Petersburg, 2001. (In Russian).
6. Popov S.N., Valeev N.M., Garaseva T.S. Lechebnaya fizicheskaya kul'tura. Moscow, 2007. (In Russian).
7. Tyshler D.A., Movshovich A.D. Fizicheskaya podgotovka yunykhn fekhtoval'shchikov. Moscow, 1996. (In Russian).
8. Tyshler D.A., Ryzhkova L.G. Fekhtovanie. Tekhniko-takticheskaya i funktsional'naya trenirovka. Moscow, 2010. (In Russian).
9. Tyshler D.A., Tyshler G.D. Fekhtovanie. Nachal'noe obuchenie. Tekhniko-takticheskie prioritety. Metodika i upravneniya. Moscow, 2010. (In Russian).

10. Chashchin M.V. *Professional'nye zabolevaniya v sporte*. Moscow, 2010. (In Russian).

Поступила в редакцию 25.01.2016 г.
Received 25 January 2016

UDC 796.86.015-057.874-053«465.12/.13»:611.946-08:615.825

INFLUENCE OF PREVENTIVE EXERCISES SET ON BACK'S CONDITION OF YOUNG FENCERS

Ilya Vitalevich BURNATSEV, Moscow State Academy of Physical Education, Moscow, Russian Federation, Central Army Sports Club (CSKA), Moscow, Russian Federation, coach-sportsmen, e-mail: burik_26@mail.ru

Modern fencing is characterized by a complication of competition conditions, a fight aggravation, an athlete's training system improvement. During the day highly skilled athletes should conduct repeatedly battles and before each fight it is necessary to make efforts on adaptation of the motive and mental sphere to the forthcoming fights. After analyzing the scientific and methodical literature, the conclusion is made that one of the frequent changes in the spine column at fencers of 13–14 years is violation of a bearing in the frontal plane which leads to serious violations of the general functional condition of an organism. Rehabilitation actions in system of conservative treatment have a number of essential advantages, and the main thing, being preventive, allow to do without expeditious intervention. The problem zones of the musculoskeletal device of fencers are defined. There are comparative data on the condition of the children's back who are engaged and not engaged in fencing. The research has defined the need of carrying out some preventive actions in a training process to prevent injuries and diseases of young athletes' backs. The set of exercises was developed and presented for prevention of injuries and diseases of young fencer's back. We have conducted preliminary research where the effective influence of the applied preventive complex is shown.

Key words: fencers; injuries; diseases; back; prevention; exercises.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-77-84

УДК 37+796.015

РАЦИОНАЛЬНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА БЕГУНОВ-МАРАФОНЦЕВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ В СПЕЦИАЛЬНО-ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ ГОДИЧНОГО ЦИКЛА ПОДГОТОВКИ

© Светлана Александровна ЗАГУЗОВА

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики физической культуры
и спортивных дисциплин, e-mail: s.zaguzova@mail.ru

© Светлана Юрьевна ТУМАНОВА

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, магистрант направления подготовки «Спорт»
педагогического института, e-mail: sssmaria2013@yandex.ru

Сфера спорта в настоящее время характеризуется интенсивным развитием и ростом спортивных достижений. Растущий уровень спортивных результатов, рациональное использование времени занимающихся спортом требуют поиска новых средств и методов, направленных на совершенствование и повышение эффективности тренировочного процесса. Ведущее место среди различных видов спорта занимает легкая атлетика. Особое положение занимает марафонский бег (бег на дистанцию 42 км 195 м). Марафонский бег очень популярен во всем мире, поэтому в настоящее время большой интерес многих специалистов вызывает тренировочный процесс бегунов-марафонцев на разных этапах подготовки, т. к. от грамотного использования физической нагрузки зависит результат выступлений спортсменов на соревнованиях. В период специальной подготовки повышается объем работы, и интенсивность тренировочной работы увеличивается. Очень часто в этот период дозирование нагрузки и отдыха не соразмерны с текущей готовностью организма спортсмена, что приводит к травмам и другим негативным последствиям. На современном этапе развития марафонского бега ставится задача достижения максимально высоких спортивных результатов, которая связана с повышением эффективности тренировочного процесса за счет увеличения суммарного объема и интенсификации работы в течение года. Отсутствие рекомендаций о разумной организации спортивной тренировки с различной преимущественной направленностью физических упражнений, которые позволяют достичь наиболее высоких результатов, побудило к изучению проблемы рационального планирования тренировочного процесса бегунов-марафонцев высокой квалификации в специально-подготовительном периоде годичного цикла подготовки спортсменов.

Ключевые слова: марафонский бег; планирование тренировочного процесса; периоды подготовки спортсменов в годичном цикле.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-85-91

Объектом исследования настоящей статьи является тренировочный процесс бегунов-марафонцев высокой квалификации при подготовке к соревнованиям.

Предметом исследования является рациональное планирование тренировочного процесса бегунов-марафонцев высокой квалификации в специально-подготовительном периоде годичного цикла.

Цель исследования заключается в разработке методики планирования спортивной тренировки марафонцев на основе использования средств оперативного контроля за уровнем их физического состояния в специально-подготовительном периоде годичного цикла.

Для достижения поставленной цели ставились следующие задачи исследования.

1. Изучить структуру и динамику психофизических нагрузок тренировочного процесса бегунов в период подготовки к соревнованиям по марафонскому бегу.
2. Исследовать взаимосвязь результатов выступлений бегунов-марафонцев в соревнованиях на смежных дистанциях.
3. Разработать методику планирования тренировочного процесса бегунов-марафонцев и экспериментально апробировать ее.
4. Выявить эффективность данной методики для совершенствования спортивной подготовки бегунов-марафонцев.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования.

1. Анализ литературных источников.
2. Анализ и обобщение практического опыта построения тренировочного процесса у бегунов-марафонцев.
3. Педагогическое наблюдение.
4. Педагогический эксперимент.
5. Анкетирование.

Современная система подготовки квалифицированных спортсменов в настоящее время постоянно совершенствуется на основе достижений науки и практики. Острая конкуренция в беге на выносливость заставляет тренеров и спортсменов постоянно искать новые пути к построению тренировочного процесса [1; 2].

Нами были проанализированы научные труды Н.И. Волкова, С.Ф. Сокуновой, Ю.А. Попова, В.Н. Коноваловой и других, в которых изучалась динамика мировых рекордов в беге на дистанции 10 000 м, марафонском беге и спортивной ходьбе. В основе этих достижений – постоянный творческий поиск специалистов разных стран по совершенствованию всех составляющих системы спортивной подготовки бегунов на длинные и сверхдлинные дистанции: ее организационных, материально-технических и научно-методических основ.

Анализ совершенствования системы управления тренировочным процессом позволил изучить структуру соревновательной деятельности и подготовки с учетом общих закономерностей становления спортивного мастерства в конкретном виде спорта и развитие индивидуальных возможностей спортсменов.

В настоящее время это является одним из основных направлений совершенствования системы спортивной тренировки, которая позволяет создать необходимые условия для рационального управления подготовкой спортсмена, протекание адаптационных изменений в его организме, обеспечивая соответствующий уровень подготовленности для запланированного спортивного результата [3–6].

Анализ научно-методической литературы по теме исследования показал, что существует довольно много научных исследований, в которых излагается управление тренировочным процессом бегунов-марафонцев (Кулаков В.Н., 1995; Полунин А.И., 1995;

Галимов А.И., 1996; Арсели Э., 2000; Коновалов В.Н., 1999; Ким И.К., 2003), но практически ни в одном из них не были использованы современные медико-биологические методы комплексной диагностики по управлению тренировочным процессом.

Важнейшей тенденцией современной системы спортивной тренировки в беге на выносливость стало повышение интенсивности тренировочного процесса. Стремясь повысить спортивный результат, тренеры и спортсмены обедняют арсенал тренировочных средств, больше уделяя внимание специальной подготовке. Тренеры сокращают объем тренировок, заменяют его более интенсивными тренировочными нагрузками. Объем бега перестал быть приоритетной составляющей в системе тренировок. Произошла оптимизация тренировочных воздействий на основе специфичности вида спорта и особенностей соревновательной деятельности [7–9].

Специфичные тренировочные нагрузки нельзя выполнять ежедневно, необходимо постоянно искать оптимальное соотношение между нагрузками различной целевой направленности. Чтобы получить высокий конечный результат, необходимо правильно сбалансировать нагрузки аэробной и анаэробной направленности.

Многолетняя тренировка должна иметь индивидуальный характер. Подход к построению тренировочного процесса может быть общим для всех спортсменов разной квалификации, но программа должна быть подобрана для каждого спортсмена индивидуально в зависимости от его функциональных возможностей [10].

В период подготовки к соревнованиям по марафонскому бегу проводились педагогические наблюдения за спортсменами разной квалификации. Наблюдение осуществлялось за членами сборных команд Российской Федерации и за отдельными спортсменами. Педагогические наблюдения осуществлялись также и в ходе педагогического эксперимента с группой обследуемых спортсменов. Цель данных наблюдений заключалась в регистрации выполненного объема работы, интенсивности тренировочных нагрузок, особенностей планирования их в тренировочном процессе в зависимости от периода подготовки, а также результатов, показанных бегунами на

контрольных тренировок, смежной и основной дистанциях.

Для углубленного изучения данного вопроса нами была составлена анкета, состоящая из 35 вопросов, охватывающих наиболее важные проблемы, с которыми сталкиваются тренеры, квалифицированные спортсмены и любители марафонского бега. В анкетировании приняли участие 30 марафонцев разного возраста, из них 10 человек – тренеры, осуществляющую подготовку спортсменов марафонцев; 12 человек – бегуны-марафонцы (КМС, МС); 8 человек – ветераны спорта, в прошлом сильнейшие бегуны в марафоне. При анализе и обобщении анкетных данных для нас было важно получить следующую информацию: сколько времени спортсмен занимается легкой атлетикой; количество стартов в марафоне; сколько раз в течение года принимает участие в марафоне; результаты на других дистанциях; какая цель занятий; объем, интенсивность, количество тренировок, используемых при подготовке к марафонскому бегу; формы, средства и методы спортивной тренировки, наиболее часто применяемые бегунами-марафонцами в тренировочном процессе; питание перед соревнованием; методы и способы восстановления после марафонского бега.

Большинство марафонцев, как показали анкетные данные, считают, что для преодоления марафонской дистанции с высокой скоростью нужна целенаправленная специальная подготовка. Интенсивность нагрузки должна быть соразмерной, она не должна завывшаться. Когда интенсивность нагрузки завывшается с целью показать высокий результат, во время преодоления марафона истощение организма наступает раньше ожидаемого времени, что не приводит к успеху, даже при высоком уровне анаэробного порога. Особое внимание при анализе анкетных данных мы уделили количественным параметрам соотношения физической нагрузки в различные микроциклы тренировочного периода и интенсивности основных форм и средств тренировки, наиболее часто применяемых бегунами-марафонцами в процессе подготовки.

Как показали анкетные данные, свою подготовку бегуны-марафонцы планируют с учетом своих выступлений в течение года, поэтому этот период разбивается на 2–3 мак-

роцикла, в конце которого следует выступление в соревновании. Этот сложившийся вариант периодизации спортивной тренировки применяют не только высококвалифицированные спортсмены, но и многие любители марафонского бега.

При подготовке к марафону 60 % опрошенных используют углеводную диету для создания углеводного запаса в организме, 15 % используют белковую диету, 5 % сочетают белковую и углеводную, 30 % избегают всяческих диет.

Длительность подготовки спортсменов основана на двух типах макроциклов в зависимости от продолжительности временного периода между марафонами: долгосрочный – 4–6 месяцев и краткосрочный – 2–4 месяца.

У каждого периода макроцикла имеются свои определенные цели и задачи в тренировочном процессе. Краткосрочный цикл малоэффективен перед соревнованиями в классическом марафоне и наиболее удобен при подготовке к выступлениям на более коротких дистанциях. Долгосрочный цикл используют в подготовке спортсмены, планирующие показать высокие результаты. Как показало анкетирование, в пользу долгосрочного цикла склоняется большинство марафонцев.

По данным анкетных опросов, все марафонцы считают, что медицина в современном спорте играет важную роль, что связано не только с лечением и профилактикой спортивного травматизма, но и с систематическим медицинским контролем за состоянием здоровья атлетов. В результате анкетирования можно сделать вывод о том, что без целевой специализированной подготовки невозможно достичь высокого спортивного результата.

Для совершенствования процесса подготовки бегунов-марафонцев нами была разработана методика их тренировочного процесса в специально-подготовительном периоде.

Цель методики тренировки – повышение аэробных возможностей бегунов-марафонцев, при которых происходит основное энергообеспечение организма на марафонской дистанции. Оптимальная интенсивность для повышения аэробной выносливости находится в пределах аэробно-анаэробной зоны при уровне лактата в крови 2–4 ммоль/л. Только после достаточного повышения аэробной выносливости вводятся высокоинтенсивные

методы тренировки, которые активизируют возможности аэробной системы энергообеспечения. Последовательное включение на каждом этапе подготовки новых интенсивных тренировочных средств приводит к скачкообразному изменению и вариативности применения различных физических нагрузок, повышающих работоспособность спортсменов и обеспечивающих планомерный рост спортивных результатов [8–10].

Особое внимание в данной методике подготовки стоит уделить базовому мезоциклу, т. к. здесь достигается повышение аэробной системы энергообеспечения, которая создает основу для последующего роста результата. Повышение аэробных возможностей бегунов-марафонцев осуществляется во 2 и 3 зонах интенсивности, т. к. на этой скорости и происходит соревновательный бег на марафонской дистанции. Интенсивность тренировочных средств, выполняемых во 2 зоне, не должна превышать концентрацию лактата в крови 2 ммоль/л и выполняется при ЧСС не более 140 уд./мин. В этой зоне в основном используются равномерный и переменный методы тренировки.

Тренировочные средства при ЧСС 140–170 уд./мин. и концентрации лактата не выше 4 ммоль/л относятся к 3 зоне интенсивности и являются основными для бегунов-марафонцев, т. к. именно в этой зоне проходит соревновательный бег на марафонской дистанции. Здесь используется переменный, непрерывный и повторный методы тренировки, которые планируются в конце базового мезоцикла и в контрольно-подготовительном.

В предсоревновательном мезоцикле используются тренировочные средства в 4 и 5 зонах интенсивности, способствующие развитию скелетных мышц ног, сердечно-сосудистой системы, совершенствованию центральных аэробных компонентов, специальной выносливости, анаэробных гликолитических и алактатных возможностей и увеличению МПК. Цель этого цикла – повышение адаптации психомоторной функции и емкости энергетического потенциала организма, а также в реализации ее в условиях соревновательной деятельности. Тренировочные средства в 4 и 5 зонах происходят при ЧСС 170–190 уд./мин. и уровне лактата в крови выше 4 ммоль/л (повторный бег, интервальный и контрольно-подготовительный).

Восстановительный бег следует выполнять на протяжении всего этапа подготовки методом равномерного непрерывного упражнения в 1-й зоне интенсивности при ЧСС 100–130 уд./мин. и уровне лактата в крови до 2 ммоль/л. Цель этого упражнения заключается в повышении восстановительных процессов организма после тяжелых и напряженных тренировок. Для проверки уровня подготовленности бегунов следует проводить контрольную тренировку в конце каждого мезоцикла периода специальной подготовки. Превышение запланированной интенсивности нагрузки в процессе подготовки приводит к повышению концентрации лактата, которое отрицательно влияет на уровень работоспособности и вызывает преждевременное утомление организма.

Кроссы после интенсивных и тяжелых тренировок проводятся для более быстрого удаления образовавшегося лактата из мышц бегуна. Частое применение интенсивных нагрузок приводит к снижению аэробных способностей организма, поэтому чем выше интенсивность физической нагрузки, тем более длительное время необходимо для восстановления. В последнюю неделю периода специальной подготовки интенсивность снижается и все тренировки выполняются в 1 и 2 зонах интенсивности при ЧСС 110–130 уд./мин. В течение этой недели проводятся только две высокоинтенсивные тренировки с соревновательной скоростью.

Экспериментальное обоснование методики. Апробация разработанной методики проходила во время педагогического эксперимента, в котором принимали участие 15 спортсменов (2 – МС, 6 – КМС, 7 – 1-го разряда), готовящихся к соревнованиям по марафонскому бегу.

Во время базового мезоцикла, длительность которого составляла 4 микроцикла, спортсмены средствами аэробных физических нагрузок решали задачи развития аэробной мощности, на базе которой совершенствовались основы спортивной техники и повышения общей физической подготовленности организма.

Основная часть физических нагрузок выполнялась в 1 и 2 зонах интенсивности и составила 90 % от общего объема бега. Использовался непрерывный метод тренировки в виде кроссов при ЧСС 110–150 уд./мин.

Переменный метод и бег на ритм применялись с целью поддержания уровня анаэробных возможностей. Для поддержания общефизических, силовых и специальных способностей спортсменов использовались разработанные нами комплексы упражнений. Объем беговой нагрузки у спортсменов на базовом мезоцикле составил: аэробной – 90 % от общего объема бега, аэробно-анаэробной 9 %, анаэробной – 1 %.

Контрольно-подготовительный мезоцикл включал в себя четыре микроцикла, в которых решались задачи повышения аэробной мощности источников энергообеспечения, уровня показателей долговременной адаптации к физическим нагрузкам аэробного характера и совершенствования технического мастерства спортсменов. В связи с повышением интенсивности работы в этом мезоцикле объем беговой нагрузки у спортсменов снижался. Со снижением объема возрастала скорость выполнения отдельных тренировочных упражнений.

Основные тренировки проводились при ЧСС 140–170 уд./мин. во 2 и 3 зонах интенсивности. Использовался непрерывный метод тренировки (длительный кроссовый бег в переменном темпе, фартлек, прогрессивный бег) и повторный метод (бег на отрезках от 1 до 5 км с фиксированным интервалом отдыха) тренировки. Объем беговой нагрузки относительно зон энергообеспечения составил: в аэробной – 80 % от общего объема бе-

га, аэробно-анаэробной – 18 %, анаэробной – 2 %.

В конце контрольно-подготовительного мезоцикла у спортсменов был проведен контрольный бег на 30 км. Результаты контрольной тренировки показали высокую готовность спортсменов, а при наблюдении за временем прохождения контрольных отрезков было выявлено, что бегуны смогли удержать ровный темп бега по всей дистанции и на заключительном отрезке увеличили скорость. Таким образом, спортсмены за 4 недели до основного соревнования имели высокую функциональную подготовленность. По нашему мнению, положительному росту функциональной подготовленности спортсменов способствовал большой объем проделанной работы в аэробной зоне энергообеспечения во время базового мезоцикла периода специальной подготовки.

В предсоревновательном мезоцикле решались задачи закрепления адаптационных процессов в организме спортсменов, повышение специальной психомоторной функции органов и систем организма, а также мощности (емкости) энергетического потенциала. В этом мезоцикле общий объем беговой нагрузки был снижен, вместе с тем произошло повышение интенсивности тренировочных занятий с целью выхода спортсменов на максимальные скоростные режимы, характерные для соревновательной мышечной деятельности.

Таблица 1

Прирост результатов бегунов-марафонцев различной квалификации за период эксперимента

№ п/п	Бегуны-марафонцы	Результаты, показанные до эксперимента (ч/мин./с)	Результаты, показанные в конце эксперимента (ч/мин./с)	Прирост результатов за период эксперимента (мин./с)
1	Кад-в (МС)	2:19.56	2:18.41	1.15
2	Бал-н (МС)	2:17.48	2:15.06	2.42
3	Ив-н (КМС)	2:28.00	2:25.00	3.00
4	Пул-в (КМС)	2:28.00	2:27.15	0.45
5	Гар-в (КМС)	2:26.07	2:24.01	2.06
6	Ар-ва (КМС)	3:05.00	3:00.00	5.00
7	Ар-в (КМС)	2:28.00	2:27.49	0.11
8	Дом-н (КМС)	2:23.57	2:21.56	2.01
9	Дев-в (1 р)	2:37.00	2:35.00	2.00
10	Сол-в (1 р)	2:35.23	2:35.20	2.03
11	Кол-в (1 р)	2:35.09	2:31.08	4.01
12	Кли-в (1 р)	2:36.18	2:32.16	4.02
13	Голо-в (1 р)	2:33.00	2:30.00	3.00
14	Стр-в (1 р)	2:31.54	2:31.44	0.10
15	Зем-в (1 р)	2:33.45	2:33.25	0.20

Тренировочные занятия в предсоревновательном мезоцикле проводились в 3 и 4 зонах интенсивности при ЧСС 155–180 уд./мин. Применялись упражнения повторного, интервального и контрольно-подготовительного методов тренировки. При повторном методе применялся бег на отрезках 1000–3000 м на скорости АНП, интервальная тренировка выполнялась на отрезках 400–800 м выше скорости АНП, контрольно-соревновательный метод тренировки проводился на отрезках от 5 до 10 км, где ставилась задача копирования соревновательной скорости предстоящего марафонского бега. На остальных тренировках восстановительный и компенсаторный бег в 1 зоне относительной интенсивности при ЧСС 110–120 уд./мин. выполнял роль активного отдыха после напряженной работы.

В последнем микроцикле периода специальной подготовки проводилась в основном восстановительная работа, были проведены две поддерживающие тренировки небольшого объема на скорости АНП и с использованием интервального и повторного методов тренировки. Такое распределение тренировочной нагрузки на заключительном этапе подготовки способствовало повышению работоспособности организма спортсменов на высоких скоростях и умению эффективно и экономично использовать его энергетический потенциал в условиях напряженной мышечной деятельности.

После этапа специальной подготовки бегуны принимали участие в соревнованиях, соответствующих уровню их спортивной квалификации. Показанные спортсменами результаты оказались достоверно выше их предыдущих.

Таким образом, разработанная нами методика организации тренировочного процесса в специально-подготовительном периоде бегунов-марафонцев позволила спортсменам достигнуть высокого уровня специальной подготовленности и реализовать ее в главных соревнованиях года, что показано в табл. 1.

Список литературы

1. Козловский Ю.И. Марафонский бег. Киев, 1989.
2. Коновалов В.Н. Марафон: теория и практика. Омск, 1991.

3. *Верхошанский Ю.В.* Актуальные проблемы современной теории и методики спортивной тренировки // Теория и практика физической культуры. 1993. № 8. С. 28-30.
4. *Верхошанский Ю.В.* Теория и методология спортивной тренировки: блоковая система тренировки спортсменов высокого класса // Теория и практика физической культуры. 2005. № 4. С. 14-16.
5. *Садилкин А.Ф., Загузова С.А., Шпичко А.М.* Построение годичного цикла подготовки высококвалифицированных полиатлонистов на основе попеременной концентрации тренировочных нагрузок // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2014. Вып. 3 (131).
6. *Иванов В.В.* Комплексный контроль в подготовке спортсменов. М., 1987.
7. *Калмыков С.В.* Индивидуальность в спорте. Улан-Удэ, 1993.
8. *Козьмин Р.К.* Тренировочные нагрузки в системе подготовки бегунов к марафонской дистанции: методические рекомендации. М., 1980.
9. *Арсели Э.* Тренировка в марафонском беге: научный подход. М., 2000.
10. *Бондарчук А.П.* Периодизации спортивной тренировки. Киев, 2005.

References

1. Kozlovskiy Yu.I. *Marafonskiy beg*. Kiev, 1989. (In Russian).
2. Konovalov V.N. *Marafon: teoriya i praktika*. Omsk, 1991. (In Russian).
3. Verkhoshanskiy Yu.V. Aktual'nye problemy sovremennoy teorii i metodiki sportivnoy trenirovki. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 1993, no. 8, pp. 28-30. (In Russian).
4. Verkhoshanskiy Yu.V. Teoriya i metodologiya sportivnoy trenirovki: blokovaya sistema trenirovki sportsmenov vysokogo klassa. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2005, no. 4, pp. 14-16. (In Russian).
5. Sadilkin A.F., Zaguzova S.A., Shpichko A.M. Postroenie godichnogo tsikla podgotovki vysokokvalifitsirovannykh poliatlonistov na osnove poperemennoy kontsentratsii trenirovochnykh nagruzok. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*. Tambov, 2014, no. 3 (131). (In Russian).
6. Ivanov V.V. *Kompleksnyy kontrol' v podgotovke sportsmenov*. Moscow, 1987. (In Russian).
7. Kalmykov S.V. *Individual'nost' v sporte*. Ulan-Ude, 1993. (In Russian).

8. Koz'min R.K. *Trenirovochnye nagruzki v sisteme podgotovki begunov k marafonskoy distantsii*. Moscow, 1980. (In Russian).
9. Arseli E. *Trenirovka v marafonskom bege: nauchnyy podkhod*. Moscow, 2000. (In Russian).
10. Bondarchuk A.P. *Periodizatsii sportivnoy trenirovki*. Kiev, 2005. (In Russian).

Поступила в редакцию 26.02.2016 г.
Received 26 February 2016

UDC 37+796.015

RATIONAL PLANNING OF TRAINING PROCESS OF RUNNERS-MARATHON RACERS OF HIGH QUALIFICATION IN SPECIALLY-SETUP TIME OF CIRCANNUAL CYCLE OF SPORTSMEN PREPARATION

Svetlana Aleksandrovna ZAGUZOVA, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Theory and Methods of Physical Training and Sports Disciplines Department, e-mail: s.zaguzova@mail.ru

Svetlana Yurevna TUMANOVA, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Master's Degree Student of Direction of Preparation "Sport" of Pedagogy Institute, e-mail: sssmaria2013@yandex.ru

A sport sphere is presently characterized by intensive development and height of sporting achievements. The growing level of sports results, rational use of time playing sports need to find new means and methods to improve and increase the efficiency of the training process. A leading place among the different types of sport is taken by track-and-field. Special position is held by marathon race (run on a distance of 42 km 195 m). Marathon running is w very popular all over the world, so it is now of great interest to many experts is the training process of runners – marathoners at different stages of preparation, because on the literate use of physical activity the result of performances of sportsmen depends in competitions. During special preparation work volume rises, and intensity of training work is increasing. Very often during this period dispensing of loading and rest are not proportional to the current readiness of an organism of the athlete, what leads to injuries and other negative consequences. On the modern stage of development of marathon race the problem of achievement of maximally high sporting results is set, that is related to the increase of efficiency of training process due to the increase of total volume and intensification of work during a year. The absence of recommendations about reasonable organization of the sporting training with the different primary orientation of physical exercises which allow to achieve most good results has induced to studying of the problem of Rational planning of training process of runners-marathon racers of high qualification in specially – setup time of circannual cycle of preparation of sportsmen.

Key words: marathon race; training process planning; setup time of circannual cycle of sportsmen preparation.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-85-91

УДК 376.02

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПЛАВАНИЮ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ, В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ СОВРЕМЕННЫХ СТАНДАРТОВ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ

© Михаил Валерьевич БУДАРИН

Детско-юношеская спортивно-адаптивная школа, г. Тамбов,
Российская Федерация, директор, e-mail: budarin_87@mail.ru

© Александр Юрьевич КЕЙНО

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики физической культуры
и спортивных дисциплин, e-mail: keino@tsu.tmb.ru

Столь большое внимание к спорту лиц с интеллектуальными нарушениями в международной социальной практике обусловлено, как минимум, двумя факторами. Во-первых, огромным потенциалом адаптивного спорта как направления реабилитации, социальной интеграции и повышения уровня качества жизни данной категории населения. Во-вторых, наибольшим количеством лиц с интеллектуальными поражениями по сравнению с лицами с другими нозологическими формами ограничений возможностей здоровья. Так, например, в мире насчитывается более 300 млн людей с интеллектуальной недостаточностью; умственная отсталость встречается в 9 раз чаще церебрального паралича, в 15 раз чаще полной слепоты, в 35 раз чаще мышечной дистрофии; более 70 % от общего числа обучающихся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях Российской Федерации составляют дети с нарушением интеллекта. В нашей стране идеологию и философию Специального Олимпийского движения, разработанных и контролируемых SOI, воплощает в жизнь Специальная Олимпиада России (президент А.В. Павлов), а паралимпийского направления спорта лиц с интеллектуальными нарушениями, находящегося под патронажем международной организации спорта инвалидов, – Всероссийская федерация спорта лиц с интеллектуальными нарушениями (президент С.П. Евсеев). В Российской Федерации для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, занимающихся спортом, устанавливаются специальные федеральные стандарты спортивной подготовки, обязательные при разработке и реализации соответствующих программ, в т. ч. учебных, и при определении требований к тренерско-преподавательскому составу.

Ключевые слова: адаптивный спорт; адаптивное плавание; лица с интеллектуальными нарушениями; специальные стандарты спортивной подготовки; подготовка студентов.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-92-97

Адаптивный спорт (спорт инвалидов) как самостоятельный вид адаптивной физической культуры – явление довольно новое, получившее активное развитие только в последние два десятилетия и в настоящее время проходящее этап своего становления.

По утверждению С.П. Евсеева, целью данного направления спорта является реализация способностей человека с ограниченными возможностями и сравнение их с физическими, духовными и психическими способностями других людей, имеющих аналогичные проблемы в развитии [1]. В отличие от всех остальных видов адаптивной физической культуры адаптивный спорт ориентирован на соревнование, на достижение высоких спортивных результатов, отсюда необходимым условием при занятиях адаптивным

спортом является правильная классификация спортсменов по способностям, стремление к максимальному уравниванию шансов на победу [2].

Общеизвестно, что адаптивный спорт является составляющей частью паралимпийского движения, история которого берет свое начало в 1960 г., когда в Риме были проведены первые Международные соревнования спортсменов-инвалидов, фактически первые Паралимпийские игры. Российские (советские) спортсмены-инвалиды впервые приняли участие в подобных турнирах лишь в 1988 г. в Инсбруке, а затем в Сеуле.

На протяжении всего периода существования адаптивного спорта в Советском Союзе, а затем и в России подготовкой профессиональных спортсменов-инвалидов занима-

лись тренеры, ранее работавшие с обычными спортсменами. Подобный подход имел серьезные недостатки, поскольку спортивная подготовка олимпийцев и паралимпийцев существенно различается. Во-первых, как уже говорилось, в адаптивном спорте главную роль играет классификация способностей, которая в значительной степени зависит от характера и уровня физических или интеллектуальных нарушений, а также от ограничений, наложенных индивидуальной реабилитационной программой спортсмена-инвалида. Во-вторых, лицам с ограниченными возможностями здоровья требуется более длительный период для освоения техники того или иного вида спорта, подготовки к спортивным состязаниям и постсоревновательной реабилитации. В-третьих, в адаптивном спорте специальное место отводится медицинской и психологической сторонам учебно-тренировочного процесса, особенно это касается спорта лиц с интеллектуальными нарушениями (ЛИН). В-четвертых, спортивный инвентарь, разрабатываемый под спортсменов данной категории, сами спортивные соревнования, проводящиеся по особым правилам, предполагают наличие у тренеров и их помощников нестандартных знаний и умений. И, наконец, наиболее важный аспект состоит в постоянном применении индивидуального подхода (даже при работе в группах) в обучении и тренировке к каждому отдельному спортсмену-инвалиду.

Из сказанного напрашивается необходимость подготовки тренеров и педагогических работников, специализирующихся именно в области адаптивной физической культуры и спорта, т. к. обучение работников в данной сфере подразумевает обстоятельное знакомство как с психолого-педагогическими, так и с медико-биологическими дисциплинами. При этом, помимо профессиональных знаний и умений, педагог должен обладать и такими личностными качествами, как сострадательность, терпеливость, заботливость, чуткость, доброжелательность и тактичность.

Кроме того, возрастает потребность в специалистах широкого профиля, способных мобильно использовать знания из разных научных областей и видов деятельности, связанных с профессией. В формировании таких мастеров первостепенное значение имеет развитие системного мышления, умение ви-

деть объект в единстве его многосторонних связей и отношений (В.Ф. Костюченко, 1996). Современные исследователи подчеркивают, что нынешний работник должен быть «не только узким профессионалом в данной области, но и «широким» специалистом, умеющим осуществлять свою деятельность в многообразном спектре проблем, и что самое важное, применять «чужое» знание в «своей области».

Важно отметить, что чрезвычайно актуальными становятся и вопросы формирования управленческой компетенции специалистов по адаптивной физической культуре и адаптивному спорту, которые являются наиболее слабым звеном в подготовке, в то время как именно ее ведущие структурные компоненты (стратегический, коммуникативный, организаторский) предоставляют большие возможности для существенного расширения преобразовательной функции физической культуры в учебных заведениях. Фактически речь идет о педагогической самореализации специалиста по физической культуре.

Первая кафедра адаптивной физической культуры была открыта в 1999 г. в Санкт-Петербурге в институте физической культуры имени П.Ф. Лесгафта. В настоящее время подготовка подобных специалистов осуществляется на соответствующих факультетах институтов физической культуры (в последнее время такая специализация появилась и в некоторых педагогических университетах), а также в медицинских вузах, где, по мнению многих исследователей, главное внимание необходимо уделять практической подготовке студентов к профессиональной деятельности (В.В. Белорусова 1999; Р.Я. Хентов, 2007; Л.Г. Перфильев, 2008; В.Ю. Салов, 2004; В.М. Корецкий, 2005; В.М. Выдрин, 1999 и др.). И все же даже при наличии соответствующих учебных отделений и кафедр процесс кадровой обеспеченности системы адаптивного спорта идет достаточно медленно и все же еще отстает от сегодняшних потребностей, о чем свидетельствуют опросы спортсменов-инвалидов и их тренеров. Особенно остро данный вопрос стоит в спорте лиц с интеллектуальными нарушениями, поскольку этот вид долгое время считался второстепенным, а соответственно, «не нуждался» во внимании со стороны общества. Лишь в 2012 г. он получил признание Междуна-

родного Паралимпийского комитета и был включен в программу Паралимпийских игр в Лондоне, что предсказуемо привело к новому этапу в развитии этого направления.

Одним из ключевых моментов в решении проблемы с нехваткой квалифицированных тренерских кадров явились разработка и утверждение в январе 2014 г. Минспортом России Федерального стандарта спортивной подготовки по видам спорта для лиц с интеллектуальными нарушениями, в котором определяются характеристика видов адаптивного спорта, их отличительные особенности и специфика организации тренировочного процесса для лиц данной нозологической группы, излагается структура системы многолетней подготовки спортсменов с ограниченными возможностями, уточняется список специалистов: к проведению занятий начиная с этапа начальной подготовки кроме основного тренера (тренера-преподавателя) по виду спорта спорт ЛИН допускается привлечение второго тренера (тренера-преподавателя) по общефизической и специальной физической подготовке при условии их одновременной работы с лицами, проходящими спортивную подготовку [4]. Данный документ должен послужить опорой в активизации работы по развитию данного вида адаптивного спорта в России, увеличению количества занимающихся разных возрастных групп, особенно детей.

В спорт ЛИН входит целый ряд спортивных дисциплин, паралимпийскими из которых являются легкая атлетика, настольный теннис и плавание, при этом последний вызывает особый интерес у специалистов, т. к. является уникальным средством совершенствования двигательной сферы человека, а, как известно, уровень развития двигательной деятельности находится в прямой связи с интеллектуальным дефектом.

Специфика тренировок в плавании, система многолетней подготовки (этапы, уровни, дисциплины), объемы тренировочных и соревновательных нагрузок, уровень квалификации лиц, осуществляющих спортивную подготовку, четко прописаны в утвержденном Минспортом России в апреле 2013 г. Федеральном стандарте спортивной подготовки по виду спорта «плавание», который призван структурировать процесс обучения и определить качественный состав кадров [3].

Исследования А.А. Дмитриева (2007) свидетельствуют, что под влиянием активной мышечной деятельности улучшается психоэмоциональное состояние организма, снижается уровень тревожности детей с проблемами интеллектуального развития. Важно иметь в виду, что этот эффект особенно выражен в занятиях плаванием, где имеет место существенное изменение окружающей человека среды, именно это, как свидетельствуют специальные исследования, является средством профилактики психических перенапряжений [4].

Занятия плаванием, как никакой другой вид физических упражнений, настраивают дыхание на правильный ритм у детей всех нозологических групп. При плавании вдох и выдох затруднены, поэтому мышцы, принимающие участие в процессе дыхания, в результате систематических занятий укрепляются и развиваются (Н.Ж. Булгакова, 2004).

При систематических организованных занятиях у юных пловцов увеличиваются функциональные возможности сердечно-сосудистой системы. Это приводит к увеличению объема крови, выбрасываемого сердцем за одно сокращение (систолический объем), а также к снижению частоты сердечных сокращений в покое до 50–60 уд./мин. Частота сердечных сокращений у детей 10–11 лет, не занимающихся спортом, обычно составляет 75–80 уд./мин. Во время интенсивного плавания частота сердечных сокращений юного пловца увеличивается 2–3 раза и может достигнуть 150–200 сокращений в минуту (В.Н. Никитский, В.В. Васильев, 2003).

В исследованиях, посвященных изучению влияния физических нагрузок на процессы внимания и памяти занимающихся плаванием, отмечено улучшение психомоторики. Замечено также, что для многих пловцов эти занятия были лучшим отдыхом от теоретических занятий. Вынужденные перерывы в тренировках оказывали отрицательное влияние на работоспособность и общее состояние пловцов [5].

Различают следующие виды плавания коррекционной и адаптивной направленности:

– **рекреативное плавание** направлено на улучшение физического и психоэмоционального состояния людей на основе активного отдыха путем организации развлечений

и досуга с использованием средств плавания и купания;

– целью **оздоровительного плавания** являются достижение и в дальнейшем поддержание желаемого состояния уровня здоровья, повышение качества жизни, профилактика заболеваний, связанных с возрастом и вредными воздействиями окружающей среды;

– **лечебно-оздоровительное (реабилитационное) плавание** отличается от оздоровительного контингентом занимающихся. Если оздоровительным плаванием занимаются здоровые или практически здоровые люди, то лечебным – люди, имеющие ухудшения в состоянии здоровья, которые можно исправить или компенсировать с помощью специально подобранных средств и методов в водной среде;

– **кондиционное плавание**, которое заметно превышает физические нагрузки, применяемые в оздоровительной тренировке, поэтому оно используется для достижения более высокого уровня плавательной подготовленности;

– **адаптивное плавание** – обучение плаванию и тренировочные занятия лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалиды), совершенствование двигательных способностей и плавательной подготовленности, позволяющие в какой-то мере компенсировать утраченные двигательные функции. Занятия адаптивным плаванием часто приобретают спортивную направленность.

Таким образом, сфера применения плавания при медицинских показаниях многообразна и является предметом исследования многих авторов. Положительное влияние занятий в воде отмечается при дефектах и нарушениях осанки, сколиозах, заболеваниях дыхательной, сердечно-сосудистой систем, поражениях опорно-двигательного аппарата, отклонениях в умственном развитии, последствиях заболеваний и поражений после травм и ампутаций [6].

Опыт подготовки специалистов кафедр плавания, адаптивной физической культуры, гидрореабилитации и технологий физкультурно-спортивной деятельности СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта и Волгоградской ГАФК свидетельствует, что тренер по плаванию, работающий с инвалидами, должен сочетать

достаточные профессиональные теоретические и практические знания, умения и навыки, с интересом относиться к обучению инвалида и сочувствием к нему, пониманием страданий родителей, личной педагогической выдержкой, иметь долготерпение и отменное здоровье [7–9].

Таким образом, современные тенденции развития адаптивной физической культуры и адаптивного спорта обуславливают необходимость поиска интеграции знаний, отражающих содержательную сущность физической культуры в изменяющихся условиях ее функционирования, которая позволила бы развивать всестороннюю культуру личности будущего педагога, в первую очередь – физическую, и была бы направлена на успешность его профессионального педагогического становления.

Для решения задач профессиональной подготовки специалистов по адаптивному плаванию необходимо сделать акцент на формирование знаний, умений, навыков в адаптивном плавании и на формирование профессиональных педагогических умений.

При этом специалисты должны знать:

– структуры и содержания рабочих программ по адаптивному плаванию;

– требований к специалистам по адаптивному плаванию;

– методики обучения и занятий плаванием детей с проблемами интеллектуального развития [10].

Требования к специалисту по адаптивному плаванию складываются из нескольких слагаемых, из требований к его личностным, профессиональным качествам как специалиста адаптивной физической культуры и требованиям к нему как специалисту в области плавания.

Резюмируя все вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

– существующие методики подготовки студентов, обучающихся по специальности «Физическая культура для лиц с отклонением в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)», в разделе адаптивное плавание не ориентированы на развитие их профессионально-педагогических умений и знаний для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности, т. к. в их основе лежит развитие их физических качеств и собственных плавательных навыков;

– для более эффективного процесса профессиональной подготовки в педагогических практиках студентов, обучающихся по данной специальности, необходимо проводить учебные и тренировочные занятия непосредственно с детьми-инвалидами и в частности с категорией детей, имеющих интеллектуальные нарушения;

– для работы с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, специалисты должны в совершенстве владеть методикой адаптивного плавания, которая разработана с учетом пересмотренного программно-методического содержания данной дисциплины (рабочая программа и программа курса по дисциплине «Адаптивное плавание») и требований, предъявляемых к специалистам адаптивного плавания.

Список литературы

1. *Евсеев С.П.* Технология физкультурно-спортивной деятельности в адаптивной физической культуре. М., 2005.
2. *Евсеев, С.П.* Теория и организация адаптивной физической культуры. М., 2003. Т. 1.
3. Об утверждении Федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта плавание: приказ Минспорта России от 03.04.2013 г. № 164 (Зарегистрировано в Минюсте России 28.05.2013 г. № 28556).
4. Специальный Федеральный государственный стандарт спортивной подготовки в спорте лиц с интеллектуальными нарушениями // Сборник приказов Минспорта РФ по утверждению стандартов спортивной подготовки. М., 2014.
5. *Дмитриев А.А.* Плавание. М., 2001.
6. *Костихина Н.М.* Проблемное обучение как метод формирования профессиональных умений у студентов институтов физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
7. *Шапкова Л.В.* Средства и методы адаптивной физической культуры: метод. рекомендации по физкультурно-оздоровительным и развивающим занятиям детей с отклонениями в интеллектуальном развитии / под ред. С.П. Евсеева. М., 2001.
8. *Певзнер М.С., Ростягайлова Л.И., Мاستюкова Е.М.* Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности: монография. М., 1982.
9. *Осокина Т.И.* Как научить детей плавать. М., 1985.
10. *Магин В.А.* Модель системы профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту на основе инновационных технологий // Теория и практика физической культуры. 2006. № 8. С. 13-17.

References

1. Evseev S.P. *Tekhnologiya fizkul'turno-sportivnoy deyatel'nosti v adaptivnoy fizicheskoy kul'ture*. Moscow, 2005. (In Russian).
2. Evseev, S.P. *Teoriya i organizatsiya adaptivnoy fizicheskoy kul'tury*. Moscow, 2003, vol. 1. (In Russian).
3. Russian Federation (2013). *Oder № 164 of the Ministry Sporta on April 3, 2013, Ob utverzhdenii Federal'nogo standartarta sportivnoy podgotovki po vidu sporta plavanie: prikaz Rossii* (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii May 28, 2013, no. 28556). (In Russian).
4. Spetsial'nyy Federal'nyy gosudarstvennyy standart sportivnoy podgotovki v sporte lits s intellektual'nymi narusheniyami. *Sbornik prikazov Minsporta RF po utverzhdeniyu standartov sportivnoy podgotovki*. Moscow, 2014. (In Russian).
5. Dmitriev A.A. *Plavanie*. Moscow, 2001. (In Russian).
6. Kostikhina N.M. *Problemnoe obuchenie kak metod formirovaniya professional'nykh umeniy u studentov institutov fizicheskoy kul'tury*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 2009. (In Russian).
7. Shapkova L.V. *Sredstva i metody adaptivnoy fizicheskoy kul'tury: metod, rek. po fizkul'turno-ozdorovitel'nyim i razvivayushchim zanyatiyam detey s otkloneniyami v intellektual'nom razvitii*. Moscow, 2001. (In Russian).
8. Pevzner M.S., Rostyagaylova L.I., Mastyukova E.M. *Psikhicheskoe razvitie detey s narusheniem umstvennoy rabotosposobnosti*. Moscow, 1982. (In Russian).
9. Osokina T.I. *Kak nauchit' detey plavat'*. Moscow, 1985. (In Russian).
10. Magin V.A. Model' sistemy professional'noy podgotovki spetsialistov po fizicheskoy kul'ture i sportu na osnove innovatsionnykh tekhnologiy. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2006, no. 8, pp. 13-17. (In Russian).

Поступила в редакцию 10.03.2016 г.
Received 10 March 2016

UDC 376.02

PREPARATION OF SWIMMING SPECIALISTS ACCORDING TO THE REQUIREMENTS OF MODERN STANDARDS OF SPORT PREPARATION FOR WORK WITH CHILDREN WHO HAVE INTELLECTUAL DISABILITY

Mikhail Valerevich BUDARIN, Sport-Adaptive School for Children and Young People, Tambov, Russian Federation, Director, e-mail: budarin_87@mail.ru

Aleksander Yurevich KEYNO, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Theory and Methods of Physical Training and Sports Disciplines Department, e-mail: keino@tsu.tmb.ru

So much attention is paid to sports individuals with intellectual disabilities in international social practice due to at least two factors. Firstly, it is the huge potential of adaptive sport as area of rehabilitation, social integration and improvement of the life quality of this population. Second reason is the largest number of persons with intellectual lesions compared to individuals with other nosological forms of limitations on health. For example, there are more than 300 mil. people with intellectual disabilities; mental retardation occurs 9 times more often in cerebral palsy, 15 times more likely to total blindness, and 35 times more likely to muscular dystrophy; more than 70 % of the total number of students in special (correctional) educational institutions of the Russian Federation are children with intellectual disabilities. In our country, the ideology and philosophy of Special Olympics, developed and controlled by SOI, brings to life the Special Olympics Russia (President A.V. Pavlov) and Paralympic sports for persons with intellectual disabilities under the auspices of the international organization of sport for the disabled, all-Russian sports persons federation with intellectual disabilities (President S.P. Evseev). In the Russian Federation for disabled persons and persons with disabilities involved in sports are subject to special Federal standards of sports training, mandatory in the development and implementation of relevant programmes, including training, and the determination of requirements for coaching and teaching staff.

Key words: adaptive sports; adaptive swimming; persons with intellectual disabilities; special standards for sports training; training students.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-92-97

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 374

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ

© Вера Борисовна БОЛДЫРЕВА

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики физической культуры
и спортивных дисциплин, e-mail: ver.bor.bold@mail.ru

© Александр Юрьевич КЕЙНО

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики физической культуры
и спортивных дисциплин, e-mail: keino@tsu.tmb.ru

© Марианна Викторовна КУЗЬМЕНКО

Московская государственная академия физической культуры,
г. Москва, Российская Федерация, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики гимнастики,
e-mail: kaf-gimnastiki@mgafk.ru

Важной задачей для преподавателя является воспитание у студентов внимательности, корректности, готовности прийти на помощь, коллективизма, честности, бескорыстности, требовательности, критичности, доброжелательности в отношении ко всем людям. Хорошим средством воспитания указанных качеств могут служить различные подвижные игры и соревнования. Выполняя в играх роли капитана команды, помощника руководителя (педагога), водящего, защитника, нападающего, студенты учатся не только хорошо выполнять свои собственные обязанности, но и управлять действиями других людей, организовывать их для решения общих задач. Важное место в занятиях по подвижным играм занимает игровой метод, который позволяет отвлечь занимающихся от порой непрерывной монотонной работы на учебных занятиях, повысить их эмоциональность, внести в них разнообразие. Задача преподавателя состоит в том, чтобы из множества подвижных игр соответствующим образом подобрать именно те игры, которые в кратчайший срок могут повысить эмоциональную нагрузку, помочь овладению или закреплению необходимых знаний, умений и навыков, а также способствовать развитию и укреплению костно-связочного аппарата, нервно-мышечной системы и формированию правильной осанки занимающихся.

Ключевые слова: подвижные игры; физическая подготовка; подготовленность; двигательные действия; физические качества.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-98-104

Игра – относительно самостоятельная деятельность детей и взрослых. Она удовлетворяет потребность людей в отдыхе, развлечении, познании, в развитии духовных и физических сил.

Подвижная игра относится к тем проявлениям игровой деятельности, в которых ярко выражена роль движений. Для подвижной игры характерны активные творческие дви-

гательные действия, мотивированные ее сюжетом. Эти действия частично ограничиваются правилами (общепринятыми, установленными руководителем или играющими), направленными на преодоление различных трудностей на пути к достижению поставленной цели [1].

В педагогической практике используются коллективные и индивидуальные подвиж-

ные игры, а также игры, подводящие к спортивной деятельности.

Коллективные подвижные игры – это игры, в которых одновременно участвуют как небольшие группы участников, так и целые классы или спортивные секции, а в некоторых случаях и значительно большее количество играющих.

По мнению Л.В. Былеевой с соавторами, индивидуальные (одиночные) подвижные игры обычно создаются и организуются детьми [1]. В таких играх каждый может наметать свои планы, устанавливать интересные для себя условия и правила, а по желанию и изменять их. По личному желанию избираются и пути для осуществления задуманных действий.

Игры, подводящие к спортивной деятельности, – это систематически организуемые подвижные игры, требующие устойчивых условий проведения и способствующие успешному овладению учащимися элементами спортивной техники и простейшими тактическими действиями в отдельных видах спорта.

Подвижные игры являются одним из вспомогательных средств в занятиях спортом. Подобные игры используются также учителями, ведущими внеклассную и внешкольную работу по физической культуре и спорту с детьми и подростками для организации их досуга [2].

Ярко выражаемая в подвижных играх деятельность различных анализаторов создает благоприятные возможности для тренировки функций коры головного мозга, для образования новых временных как положительных, так и отрицательных связей, увеличения подвижности нервных процессов.

Это положительно сказывается на усвоении занимающимися отдельных спортивно-технических приемов и их сочетаний, создает предпосылки к более успешному овладению тактическими действиями, а также подтверждает, что занятия подвижными играми содействуют воспитанию воли, выдержки, дисциплинированности и других качеств, необходимых каждому для достижения успехов в спорте [2; 3].

Такую характеристику вспомогательного значения подвижных игр в занятиях спортом необходимо дополнить замечаниями. Они касаются своеобразия задач, особенностей

подбора и проведения подвижных игр применительно к специфике занятий гимнастикой, легкой атлетикой, лыжной подготовкой и спортивными играми.

Содержание подвижной игры составляют ее сюжет (тема, идея), правила и двигательные действия. Содержание исходит из опыта человечества, передающегося от поколения к поколению.

Сюжет игры определяет цель действий играющих, характер развития игрового конфликта. Он заимствуется из окружающей действительности и образно отражает ее действия (например, охотничьи, трудовые, военные, бытовые) или создается специально, исходя из задач физического воспитания, в виде схемы противоборства при различных взаимодействиях играющих (например, в современных спортивных играх). Сюжет игры не только оживляет целостные действия играющих, но и придает отдельным приемам техники и элементам тактики целеустремленность, делает игру увлекательной [3; 4].

Правила – обязательные требования для участников игры. Они обуславливают расположение и перемещение игроков, уточняют характер поведения, права и обязанности играющих, определяют способы ведения игры, приемы и условия учета ее результатов. При этом не исключаются проявление творческой активности и инициатива играющих в рамках правил игры.

Двигательные действия в подвижных играх очень разнообразны. Они могут быть, например, подражательными, образно-творческими, ритмическими; выполняться в виде двигательных задач, требующих проявления ловкости, быстроты, силы и других физических качеств. В подвижных играх встречаются короткие перебежки с внезапными изменениями направления; различные метания на дальность и в цель; преодоление препятствий прыжком, сопротивлением силой; действия, требующие умения применять разнообразные движения, приобретенные в процессе специальной физической подготовки, и др. Все эти действия выполняются в самых различных комбинациях и сочетаниях [4; 5].

По мнению Л.И. Лубышевой, физическая культура является неотъемлемой частью общечеловеческой культуры как результат человеческой деятельности, средство и способ физического совершенствования личности.

Как общественное явление физическая культура в большинстве развитых стран имеет поддержку на государственном уровне. Общество заинтересовано в воспитании физически и духовно развитого здорового молодого поколения, подготовке его к жизни, разностороннему развитию личности [5].

Основным стимулом для развития личности является удовлетворение социально-биологических потребностей человека, среди которых лидируют потребности в творчестве и самоутверждении личности.

Здоровый, физически развитый человек, владеющий многообразными умениями и навыками, быстрее сможет приспособиться к изменяющимся условиям внешней среды, освоить новую профессию, более эффективно трудиться и приносить пользу обществу.

Несмотря на увеличение доли умственного труда в современном производстве, физическая подготовленность работников не теряет своей актуальности. По мнению Л.И. Лубышевой, в условиях стремительно развивающихся науки и техники проблема надежности человека в системе производства становится главенствующей [5].

Физическая культура и разнообразные подвижные игры целенаправленно развивают физические качества и способности. Они способствуют сохранению и укреплению здоровья занимающихся, усилению иммунитета организма и увеличению его адаптационных возможностей, продлению сроков активной деятельности в онтогенезе [6].

По мнению Л.П. Матвеева, физическая культура включает в себя не только многовековой опыт освоения и развития физических и психологических способностей человека, но и опыт формирования у него моральных и нравственных качеств, проявляющихся в процессе физкультурной деятельности. Уровень развития этих качеств, а также знания, навыки и умения по их совершенствованию составляют личностные ценности физической культуры и определяют физическую культуру личности как одну из составляющих общей культуры человека [6].

В Федеральном законе Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» и Федеральном законе от 29 апреля 1999 г. № 80-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» отмечено, что основными задачами

физического воспитания в образовательных учреждениях являются укрепление здоровья, содействие правильному развитию, обучение учащихся жизненно необходимым двигательным навыкам, воспитание физических, волевых и моральных качеств. Соблюдение норм этического общения в учебной и игровой деятельности, а также коллективного взаимодействия в игровой и соревновательной деятельности. Решению этих задач активно содействует игра, выступая как средство и метод физического воспитания.

Как отмечают Л.П. Матвеев, Ю.Ф. Курамшин, А.Д. Новиков, В.И. Лях, Ж.К. Холодов, существует необходимость проведения подвижных игр на уроках физической культуры, которые решают образовательные, воспитательные и оздоровительные задачи как в системе физического воспитания учащихся, так и в учебном процессе высших учебных заведениях.

В практике физического воспитания особое значение приобретает сегодня игровой метод, характеризующийся организацией деятельности учащихся с образным или условным сюжетом, в котором предусматривается достижение определенной цели в условиях постоянного и в значительной мере случайного изменения ситуаций, разнообразие способов достижения цели, комплексный характер деятельности, самостоятельность действий и т. д. [7].

Важную роль в обосновании педагогического значения подвижных игр и методики их применения сыграли труды П.Ф. Лесгафта. Благодаря им подвижные игры прочно вошли в арсенал средств физического воспитания детей и молодежи. П.Ф. Лесгафт (1953) подчеркивал, что игра в отличие от строго регламентированных движений всегда связана с инициативным моментом решения двигательных задач. Это имеет притягательную силу для ученика, а для руководителя связано с решением общеобразовательных и воспитательных задач [8].

Игра – одно из наиболее ярких, впечатляющих явлений культуры. Во многих играх участники игры действуют в условиях экстремальной ситуации, благодаря чему обнажаются и проверяются не только психофизиологические, но и моральные ресурсы личности: инициативность, решительность, упорство. В играх выявляется предел воз-

можных нагрузок, достигает рекордных показателей быстрота, ловкость, сила, точность, выносливость, реализуя весь диапазон своих возможностей, многие из которых ни в каких других видах деятельности столь полно не проявляются.

Л.В. Былеева, И.М. Коротков и другие (2002) отмечают, что в игре испытывается терпение и умение переносить неудачи, достигается свобода, активность, максимальная независимость участников и вместе с тем их «сыгранность», глубокое и полное взаимопонимание. Мир игры для детей – естественное состояние, а участие в игровой деятельности зачастую способствует наиболее полной самореализации. В игре формируется стратегическое поведение детей, что позволяет ей служить эффективным средством социализации, подготавливать психику к функционированию в сложном мире человеческого общения и деятельности [1–3].

Как отмечает Ю.А. Ермолаев (2002), особая привлекательность игры состоит в том, что она позволяет действовать в ситуации «риска», неопределенности, свободы выбора. В игре ребенок как бы ставит все на карту и сам, не советуясь ни с кем, принимает решение [6].

Интерес к игровой деятельности не только ребенка, но и взрослого человека естественен и объясним природой игры. Ведь стремление к игре (спортивной, подвижной) интуитивно связано с потребностью человека тренировать мышцы и внутренние органы, а также получить внешнюю информацию. Обогащенная в силу «информационного закона чувств» положительным зарядом эмоций эта потребность переходит в игровую деятельность. Игра продолжает оставаться желанным досугом человека, его спортивной подготовки, что вполне объяснимо, если учесть психофизиологическую природу этого вида деятельности. Подвижные игры и игровой метод обучения широко используются в физическом воспитании различных возрастных категорий подрастающего поколения [6; 8].

Достаточно большое количество исследователей (Т.Е. Хреникова, Е.М. Геллер, В.П. Ратников, Н.В. Киришева, В.В. Голубева, А.М. Савина, А.Э. Болотин, В.Н. Ляменков) занимались изучением влияния подвижных и спортивных игр на подготовку специалистов

в области физической культуры и спорта. В их публикациях раскрываются вопросы о необходимости проведения подвижных игр в высших учебных заведениях даже не физкультурного профиля. Преподавателям необходимо помнить, что подвижная игра выступает как вспомогательное средство, дополнительное упражнение, используемое в учебно-тренировочном процессе [6; 8].

Целесообразность применения какого-либо упражнения в спортивной тренировке определяется, прежде всего, его положительным воздействием на рост спортивных достижений. Именно с этих позиций и следует подходить к применению подвижной игры, которая в сочетании с другими специальными средствами повышает эффективность тренировочного процесса [4].

Как отмечает М.Н. Жуков, не следует переоценивать и игнорировать их значение для решения педагогических задач на разных этапах спортивной подготовки [8].

В современной программе по физической культуре для общеобразовательной школы подвижные игры распределяются не только в соответствии с возрастом, но и по видам спорта, что свидетельствует о приближении игры к спортивной практике. Многие думают, что на подвижные игры посягает бурно развивающийся современный спорт, вовлекающий все новые массы детей и подростков, но этого не произошло и не могло произойти, потому что спорт и подвижную игру роднит одно и то же начало – это соревнование [8].

Спортивные и подвижные игры развиваются параллельными путями, тесно сближающимися между собой. Многие учителя физической культуры и тренеры успешно применяют игровой метод в спортивной подготовке. М.Н. Жуков считает, что «спортивную деятельность детей можно рассматривать как игровую деятельность», «спорт... – как игру, требующую специальной подготовки», что «спортивную деятельность детей объединяет с игровой наличие жесткой системы правил, которые определяют роль и поведение каждого из участников игры», но в то же время «спорт как игра содержит весьма существенные отличия: в спорте отсутствует воображаемая ситуация. Для спорта как игровой деятельности характерно наличие реальной ситуации, реального дейст-

вия, реального результата действия, а также открытой игровой роли. Детская игра, мотив которой первоначально лежит в самом действии, становится целенаправленной деятельностью» [8].

С.Д. Неверкович (1995) подчеркивает, что наличие соревновательного момента в естественных видах движений позволяет использовать подвижные игры для подготовки к занятиям различными видами спорта.

Д.Д. Вишневецкий (1999), А.Э. Болотин (2001), Т.А. Никушенкова (2001), В.Н. Ляменков (2002) подчеркивают, что игровой метод в последние годы стал предметом пристального внимания преподавателей высших учебных заведений. Так, например, подвижные игры придают учебному процессу позитивный эмоциональный фон за счет включения в учебные занятия (процесс) в форме игрового сюжета, имитации реальных и ролевых ситуаций, фактора соревновательности с соблюдением определенных правил игры для достижения поставленной цели [7].

А.В. Лотоненко, Е.А. Стеблецов (1996) и А.М. Савина (1998) отмечают, что при использовании игрового метода на учебных занятиях успех во многом зависит от умения использовать межпредметные связи, потому что при подборе в этом случае адекватных средств и методов важно опираться на данные возрастной, социальной и педагогической психологии, возрастной физиологии. Особое значение приобретает этот фактор при использовании игрового метода в спортивной тренировке.

В педагогической практике преподаватель на своих занятиях использует игровой метод и игровые формы занятий с детьми дошкольного возраста [8].

По мнению Л.П. Матвеева, достаточно хорошо изучены вопросы, касающиеся методики игрового сюжета в процессе воспитания физических качеств и совершенствования двигательных действий, но такие вопросы разработаны лишь в отношении практических занятий в основном урочных форм физической культуры и внеурочных формах занятий детей и подростков. Что касается спортивной тренировки, то использование игрового метода необходимо на начальном этапе спортивной тренировки [7].

Игровой метод в системе физического воспитания – это применение методических

особенностей игры в любых физических упражнениях, целенаправленное использование игры в физических упражнениях. И в этом плане неудивительно, что в теории и на практике в системе физического воспитания он был представлен главным образом подвижными играми, этой своеобразной деятельностью, в которой двигательные действия нельзя назвать упражнениями, ибо они подчинены регламентации способов их выполнения и строгой дозировке [4; 6].

Эффективность занятий по физической культуре и спорту во многом зависит от того, насколько они интересны и содержательны, проводятся ли с оптимальной нагрузкой и на высоком эмоциональном фоне с использованием большого арсенала современных методов и приемов обучения двигательным действиям. Подвижные игры могут стать эффективным методом физического воспитания и в тренировочном процессе не только на начальных этапах совершенствования, но и в повседневной деятельности преподавателя. Однако сторонников данной идеи очень мало, они сводятся к рекомендациям использования определенных подвижных игр (таких как: «Передал – садись», «Бой Петухов», «Пионербол» и т. д.) в тренировочном процессе по различным видам спорта (И.Г. Фейгель (1984); М.И. Сайгин (1986); К.В. Бадмиев (1986); И.Н. Крепчук (1987); О.Б. Малков (1990); В.В. Голубева (1997) и др.).

Д.Д. Вишневецкий (1999), А.Э. Болотин (2001), Т.А. Никушенкова (2001), В.Н. Ляменков (2002) считают, что подвижные игры являются средством подготовки специалиста к будущей профессиональной деятельности, а также рассматривают умение пользоваться подвижными играми и игровой метод в работе по физической культуре и спорту как один из основных компонентов профессионально-педагогической подготовки тренера и педагога по физическому воспитанию [6; 8].

Из вышесказанного можно сделать выводы.

Подвижные игры – весьма эффективное средство использования в тренировочной деятельности и повседневной жизни. Исходя из этого, они являются важным средством общего физического воспитания подрастающего поколения и средством подготовки к различным видам деятельности, прежде все-

го в сфере физкультурно-спортивной деятельности.

По мнению В.В. Костюкова (1996), А.А. Антонова (1997), Т.В. Березовской (1999) и многих других авторов, раскрывающих эту проблему, одни и те же подвижные игры в зависимости от целевой установки и модификации организации и системы правил могут использоваться во всех областях физического воспитания и спорта. Использование подвижных игр как метода физического воспитания следует считать при наличии момента соревновательности, сюжетности и образности, разнообразия и свободы выбора средств достижения цели, относительной самостоятельности действий.

Все это служит предпосылкой использования их главным образом для комплексного совершенствования движений в усложненных вариативных условиях. Сегодня же система подготовки педагогических кадров в вузах не нацеливает должным образом на освоение методических основ использования подвижных игр в системе физического воспитания.

Список литературы

1. Былеева Л.В., Коротков И.М., Климова Р.В. Подвижные игры. М., 2002.
2. Горохова Т.В., Болдырева В.Б. Подвижные игры как средство гармоничного развития ребенка // Материалы международной научно-практической конференции. Пенза, 2012.
3. Горохова Т.В., Болдырева В.Б. Обрядовые праздники в дошкольных учреждениях // Материалы международной научно-практической конференции. Пенза, 2012.
4. Гриженя В.Е., Ермолаев Ю.А. Подвижные игры и физические качества // Теоретико-методологические основы спортивных и подвижных игр: сборник лекций. Малаховка, 2002.
5. Богданов М.Ю., Болдырева В.Б. Физкультурно-оздоровительные занятия учащихся младшего школьного возраста средствами подвижных игр // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2012. Вып. 6 (110). С. 167-169.
6. Жарикова Е.Л. Подвижные игры как педагогическая проблема. М., 1995.
7. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры. М., 1991.
8. Жуков М.Н. Подвижные игры. М., 2000.

References

1. Byleeva L.V., Korotkov I.M., Klimkova R.V. *Podvizhnye igry*. Moscow, 2002. (In Russian).
2. Gorokhova T.V., Boldyreva V.B. *Podvizhnye igry kak sredstvo garmonichnogo razvitiya rebenka. Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Penza, 2012. (In Russian).
3. Gorokhova T.V., Boldyreva V.B. *Obryadovye prazdniki v doshkol'nykh uchrezhdeniyakh. Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Penza, 2012. (In Russian).
4. Grizhenya V.E., Ermolaev Yu.A. *Podvizhnye igry i fizicheskie kachestva. Teoretiko-metodologicheskie osnovy sportivnykh i podvizhnykh igr*. Malakhovka, 2002. (In Russian).
5. Bogdanov M.Yu., Boldyreva V.B. *Fizkul'turno-ozdorovitel'nye zanyatiya uchashchikhsya mladshogo shkol'nogo vozrasta sredstvami podvizhnykh igr. Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*. Tambov, 2012, vol. 6 (110), pp. 167-169. (In Russian).
6. Zharikova E.L. *Podvizhnye igry kak pedagogicheskaya problema*. Moscow, 1995. (In Russian).
7. Matveev L.P. *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury (obshchie osnovy teorii i metodiki fizicheskogo vospitaniya; teoretiko-metodicheskie aspekty sporta i professional'no-prikladnykh form fizicheskoy kul'tury*. Moscow, 1991. (In Russian).
8. Zhukov M.N. *Podvizhnye igry*. Moscow, 2000. (In Russian).

Поступила в редакцию 01.02.2016 г.
Received 1 February 2016

UDC 374

OUTDOOR GAMES IN YOUTH'S PHYSICAL EDUCATION

Vera Borisovna BOLDYREVA, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Theory and Methods of Physical Training and Sports Disciplines Department, e-mail: ver.bor.bold@mail.ru

Aleksander Yurevich KEYNO, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Theory and Methods of Physical Training and Sports Disciplines Department, e-mail: keino@tsu.tmb.ru

Marianna Viktorovna KUZMENKO, Moscow State Academy of Physical Education, Moscow, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Theory and Methods of Gymnastics Department, e-mail: kaf-gimnastiki@mgafk.ru

An important task for the teacher is to educate students in care, correctness, willingness to help, teamwork, honesty, unselfishness, criticality of goodwill in respect of all people. A good means of educating these qualities can serve a variety of outdoor games and competitions. Fulfilling the role of team captain games, assistant (teacher), leading, defender, forward, students learn not only to meet their own responsibilities, but also to control the actions of other people, organize them to address common problems. An important place in the classroom for outdoor games takes gaming method that allows to distract from dealing with sometimes continuous repetitive work in the classroom, increase their emotions, make them variety. The task of the teacher is that of a plurality of mobile games appropriate to choose exactly the game, which would help as soon as possible to increase the emotional burden and help mastering and securing the necessary knowledge and skills, as well as the development and strengthening of bones and ligaments, muscle system and the formation of the correct figures involved.

Key words: outdoor games; physical education; readiness; physical actions; physical quality.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-98-104

**ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ
РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
РЕКРЕАЦИОННО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕЧЕБНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО
ОТДЫХА ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ**

© Вячеслав Андреевич ВОДОЛАЖСКИЙ

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, ассистент кафедры культуроведения
и социокультурных проектов, e-mail: wa1991@yandex.ru

Приводится опыт разработки и внедрения модели реализации педагогического потенциала рекреационно-оздоровительных технологий в организации лечебно-оздоровительного отдыха подрастающего поколения. Модель исследования включает в себя целевой, технологический и диагностико-результативный блоки. Модель предполагает реализацию социального заказа, связанного с комплексным формированием у ребенка бережного отношения к своему здоровью, повышению тонуса, развитию творческих навыков и способностей, выявлению талантов, привлечению детей к занятию в клубных формированиях самостоятельного художественного творчества, формированию патриотического сознания. Целью данной модели стало активное содействие формированию навыков ведения здорового образа жизни детей и подростков, профилактика психофизических отклонений, формирование патриотического сознания, а также привлечение к участию в самостоятельных художественных коллективах. Основными критериями оценки эффективности педагогического воздействия стали мотивационный, когнитивный, операционный, коммуникативный компоненты, рефлексивный, эмоциональный, творческий. В процессе реализации модели дети и подростки экспериментальной группы кардинально повысили знания и желание развиваться в области владения здоровым образом жизни, знания краеведения, владения творческими навыками, авторитет у сверстников, самостоятельность при выполнении творческих задач, оценку физического развития, способность работы в коллективе, желание познания новых видов творчества, увеличение познания в сфере культуры и искусства, умение контролировать эмоции.

Ключевые слова: модель; педагогический потенциал; рекреационно-оздоровительные технологии; диагностика; критерии оценки.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-105-110

Предпосылкой разработки модели послужила выдвинутая гипотеза, что рекреационно-досуговая программа «Умный городок» активно воздействует на мотивационную, когнитивную, операционную, коммуникативную, рефлексивную, эмоциональную, творческую сферы жизни личности.

Опытно-экспериментальная работа была направлена на апробацию предложенной модели реализации педагогического потенциала рекреационно-оздоровительных технологий в организации лечебно-оздоровительного отдыха подрастающего поколения, а также педагогической программы.

Модель предполагает реализацию социального заказа, связанного с комплексным формированием у ребенка бережного отношения к своему здоровью, повышением тонуса, развитием творческих навыков и способностей, выявлением талантов, привлечением детей к занятию в клубных формирова-

ниях самостоятельного художественного творчества, формирования патриотического сознания [1–5].

В качестве внутренних предпосылок рассматривались мотивационные факторы, связанные с желанием подрастающего поколения к участию в художественной самостоятельности и культурном досуге, самоутверждении в коллективе, формировании здоровья и навыков профилактики заболеваний [6–12].

Модель исследования включает в себя целевой, технологический и диагностико-результативный блоки.

Первый блок модели – целевой, который отражает активное содействие формированию навыков ведения здорового образа жизни детей и подростков, профилактики психофизических отклонений, формирование патриотического сознания, а также привлечение к участию в самостоятельных художественных коллективах.

В качестве основных принципов реализации педагогического потенциала рекреационно-оздоровительных технологий в организации лечебно-оздоровительного отдыха подрастающего поколения выделены: принцип гуманности; принцип личностно-ориентированного подхода; принцип сотрудничества; принцип целостности; принцип научности; принцип эффективности социального взаимодействия.

В данном блоке представлены функции реализации педагогического потенциала рекреационно-оздоровительных технологий в организации лечебно-оздоровительного отдыха подрастающего поколения: социализирующая; информационно-просветительная функция; рекреативно-оздоровительная функция; рекреативно-игровая функция; интегративно-коммуникативная функция; ценностно-гедонистическая функция; культурно-творческая функция.

Важнейшими организационно-педагогическими условиями развития лечебно-оздоровительного отдыха подрастающего поколения являются: создание услуг экономкласса в лечебно-оздоровительных учреждениях, а также внедрение лечебно-оздоровительных программ в учреждения культуры; написание современных и интересных сценариев для тематических праздников и еженедельных мероприятий, проводимых в лечебно-оздоровительных учреждениях с привлечением к исполнению отечественных и зарубежных звезд; привлечение мастеров современных ремесел, опытных экскурсоводов, актеров, художников и музыкантов к выступлению на различных мероприятиях и мастер-классах; стимулирование творческой активности посетителей интернациональных лечебно-оздоровительных учреждений посредством проведения мастер-классов самими отдыхающими и дней национальных культур; внедрение в учреждения культуры и прочие учреждения дополнительного образования и досуга специальных кабинетов по предоставлению рекреационно-оздоровительных услуг; проведение открытых уроков в учреждениях культуры и за его пределами с привлечением родителей детей по темам здорового образа жизни, осуществление регулярных туристических походов родителей и детей под эгидой здорового образа жизни; пересмотр длительности культурно-досуговой программы с

учетом пожеланий посетителей, а также разработка досуговой программы для каждой возрастной группы и с различной продолжительностью; проведение показательных выступлений (фестивалей, выставок) и процедур сотрудниками лечебно-оздоровительных учреждений в городском парке культуры и отдыха, а также показа презентаций и проведение форумов в учреждениях культуры.

Второй блок – технологический, представлен содержательными направлениями, условиями педагогической деятельности и их особенностями, формами, методами и средствами.

В рамках определения условий педагогической деятельности были выявлены особенности работы с каждой возрастной группой, обоснованы методы (метод вовлечения, метод замены, метод примера, метод организации игрового действия, метод программирования общения) и средства (сценическая речь, технические в виде кино и радио; печатные средства в виде газет; искусство и самодеятельное творчество в виде театрализованных представлений; психолого-педагогические средства в виде игр, развлечений и зрелищ и печатные средства в форме художественной и научной литературы) в процессе реализации определенных мероприятий.

Основными формами стали: проведение арт-терапии, тренингов, мастер-классов, бесед, творческих выставок, акций, «круглых столов», встреч с интересными людьми, проведение концертов, взаимодействие с детскими и молодежными организациями, просветительная и воспитательная работа среди детей и подростков, профилактическая работа по искоренению негативных явлений среди детей и подростков и т. д.

Основными направлениями стали:

- возрождение традиционной культуры и искусства;
- развитие духовно-нравственного воспитания населения;
- патриотическое воспитание детей и подростков;
- творческое развитие и организация досуга населения;
- формирование здорового образа жизни у подрастающего поколения.

Третий блок – диагностико-результативный, который представлен критериями, показателями и уровнями. Данный блок интегри-

рует критерии сформированности ребенка как субъекта временного детского и подросткового коллектива, стремящегося к самовыражению, саморазвитию, получению навыков ведения здорового образа жизни и профилактики заболеваний, участию в самостоятельных художественных коллективах.

Основными критериями оценки эффективности педагогического воздействия стали мотивационный (стремление к овладению опытом ведения здорового образа жизни, обогащению духовных и физических познаний); когнитивный (процесс усвоения знаний, связанных с формированием здорового образа жизни, процесс познания традиций и истории, культуры, подвигов старшего поколения); операционный (осознанное овладение навыками ведения здорового образа жизни, диагностики личных способностей, навыков и интересов); коммуникативный компоненты (умение создания благоприятных условий творчества и развития, умение самовыражения и самореализации в коллективе, получение навыков грамотной социализации); рефлексивный (умение анализировать собственные поступки, эффективность проведенных мероприятий и качество выполненных задач); эмоциональный (умение самообладания в стрессовых и напряженных психологических ситуациях); творческий (умение грамотно сочетать полученные навыки в процессе творческой деятельности при выполнении самостоятельных работ, навык решения жизненных проблем путем проведения ролевых игр).

Апробация модели осуществлялась посредством внедрения рекреационно-досуговой программы «Умный городок» на базе Муниципального автономного учреждения культуры (МАУК) «Центр культуры и досуга «Молодежный».

Данная программа была реализована за период январь–декабрь 2015 г. В рамках работы рекреационно-досуговой программы «Умный городок» дети и подростки совместно с родителями занимаются творчеством и вовлекаются в искусство, а занятия совершенно бесплатны для всех. Данная программа стала очень популярной и привлекала множество семей.

Целью данной программы стали активное содействие формированию здорового образа жизни детей и подростков, профилак-

тика психических и физических расстройств, а также стимулирование творческой и социальной активности.

Задачи:

- создание творческой атмосферы в детском и подростковом коллективе;
- профилактика конфликтов и психологических расстройств в детском и подростковом коллективе;
- формирование здорового образа жизни у детей и подростков;
- проведение и участие в различных акциях и мероприятиях, посвященных охране и пропаганде ЗОЖ и спорта;
- формирование среди детей позитивного отношения к спорту;
- пробуждение у детей интереса к культуре и творчеству;
- изучение детьми истории России и города Тамбова;
- формирование среди детей патриотического сознания;
- способствование к творческому развитию ребенка;
- создание среды для творческой реализации сотрудников учреждений культуры и населения Тамбовского района в целом.

Апробация данной модели проходила в процессе формирующего эксперимента, проведенного в 2014–2016 гг. в три этапа: диагностический, преобразующий и контрольный.

Для проведения работы были сформированы группы: 70 детей и подростков, участвующих в самостоятельных художественных коллективах (МАУК) «Тамбовский районный Дом культуры» (контрольная группа) и 70 детей и подростков, участвующих в самостоятельных художественных коллективах МАУК «Центр культуры и досуга «Молодежный» (экспериментальная группа).

Целью эксперимента стала проверка действенности модели и программы.

Первый этап эксперимента носил диагностический характер и имел цель определить изначальный уровень овладения навыками рекреационно-оздоровительной деятельности у детей и подростков.

Для проведения диагностики проводился модернизированный тест с самооценкой проявления мотивационной, операционной, коммуникативной, рефлексивной, эмоциональной и творческой компонент по методи-

ке диагностики самооценки Дембо–Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

На основе полученных данных в экспериментальной группе (средний балл – 50) преобладает заниженный уровень притязаний, в контрольной группе (средний балл – 53) также преобладает заниженный уровень притязаний.

Высота самооценки. На основе полученных данных в экспериментальной группе (средний балл – 50) удостоверяет реалистическую (адекватную) самооценку, в контрольной группе (средний балл – 53) данные являются схожими с экспериментальной группой.

Результаты диагностики, полученные в ходе тестирования, подтвердили вывод о практически одинаковых уровнях сформированности личностных качеств данных групп, характеризующих степень владения умениями и навыками рекреационно-оздоровительной деятельности.

На преобразующем этапе для оценки уровня сформированности навыков владения рекреационно-оздоровительной деятельностью в подростковом возрасте в экспериментальной группе были проведены тестовые замеры по выделенным компонентам.

В качестве инструментария по мотивационному, операционному, рефлексивному и творческому компоненту использовался адаптированный тест Е.И. Рогова на диагностику мотивации, творческих способностей и креативности.

Так, средним баллом среди респондентов стало 67 (у 84 % опрошенных детей и подростков), что является показателем высокого мотивационного уровня среди членов экспериментальной группы, сформированный высокий творческий потенциал, желание участвовать в разнообразных самостоятельных художественных коллективах, грамотно оценивать свои творческие способности и достижения.

В качестве инструмента по коммуникативному и эмоциональному компоненту был проведен адаптированный опросник Филиппса на оценку тревожности, самовыражения и самообладания в детском и подростковом коллективе.

При обработке были получены общие данные, равные 32 % несовпадения с тек-

стом, что означает отсутствие тревожности ребенка в коллективе.

Отметим, что, опираясь на полученные данные можно сделать следующие выводы.

1. В коллективе преобладает низкий показатель напряженности эмоционального состояния.

2. Высокий уровень коммуникации между членами детского и подросткового коллектива.

3. Создан благоприятный психический фон, который способствует творческому развитию детей и подростков, достижению и самореализации в коллективе.

4. Отсутствие страха самовыражения, высокое желание демонстрировать свои индивидуальные способности и реализация творческих идей и потенциалов перед сверстниками.

5. Отсутствие страха и тревоги во время репетиции, высокая социальная активность при изучении материала.

6. Отсутствие страха несоответствия поставленных рамок в творческом коллективе, самовыражение в социуме.

7. Высокая физиологическая сопротивляемость стрессу, способность легко преодолевать стрессовые ситуации в социуме и детском и подростковом творческом коллективе в частности.

8. Непосредственное свободное общение при взаимодействии ребенок – преподаватель-организатор, активное участие в совместной творческой деятельности как с коллективом, так и преподавателем в частности.

Также был проведен цветовой тест Люшера, предназначенный для психодиагностики и определения внутриличностных конфликтов у подрастающего поколения. По итогам данного теста средним баллом в детском коллективе стало 3,5, что является удовлетворительным эмоциональным состоянием.

Можно констатировать, что данная педагогическая модель и программа способствовали высокой мотивации среди членов экспериментальной группы; формированию высокого творческого потенциала; желанию участвовать в разнообразных самостоятельных художественных коллективах, грамотно оценивать свои творческие способности и достижения. В детском и подростковом коллективе наблюдается отсутствие тревожно-

сти в коллективе; высокий уровень коммуникации между членами детского и подросткового коллектива; создан благоприятный психический фон, который способствует творческому развитию детей и подростков, достижению и самореализации в коллективе.

На третьем, контрольном этапе формирующего эксперимента был повторно проведен тест с самооценкой проявления мотивационной, операционной, коммуникативной, рефлексивной, эмоциональной и творческой компонент по методике диагностики самооценки Дембо–Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

По итогам можно сделать вывод, что дети и подростки экспериментальной группы (средний балл – 83) имеют сравнительно высокий уровень притязаний (представления о своих возможностях, являющихся важным фактором личностного развития), в контрольной же группе (средний балл – 54) по-прежнему преобладает заниженный уровень притязаний.

Высота самооценки. На основе полученных данных в экспериментальной группе (средний балл – 83) указывает на завышенную самооценку, что связано с активным самосовершенствованием личности в детском и подростковом коллективе на протяжении определенного временного промежутка. В контрольной группе (средний балл – 53) удостоверяют реалистическую (адекватную) самооценку.

Отдельно отметим, что увеличение данных по каждому имеет значительные показатели. Так, в процессе программы дети и подростки экспериментальной группы кардинально повысили знания и желание развиваться в области владения здорового образа жизни, знания краеведения, владения творческими навыками, авторитет у сверстников, самостоятельность при выполнении творческих задач, оценку физического развития, способность работы в коллективе, желание познания новых видов творчества, увеличили познания в сфере культуры и искусства, умение контролировать эмоции.

В экспериментальной группе соответствующие показатели превышают показатели контрольной группы на 30 %, что свидетельствует о высокой эффективности предложенной теоретической модели и программы, а участники эксперимента проявили высо-

кую активность и мотивированность внедрения рекреативно-оздоровительных программ в процесс работы такого культурно-досугового учреждения, как МАУК «Центр культуры и досуга «Молодежный».

Анализ результатов тестирования позволил подтвердить, что внедрение рекреационно-досуговой программы «Умный городок» активно воздействует на мотивационную (стремление к овладению опытом ведения здорового образа жизни, обогащению духовных и физических познаний); когнитивную (процесс усвоения знаний, связанных с формированием здорового образа жизни, процесс познания традиций и истории, культуры, подвигов старшего поколения); операционную (осознанное овладение навыками ведения здорового образа жизни, диагностики личных способностей, навыков и интересов); коммуникативную (умение создания благоприятных условий творчества и развития, умение самовыражения и самореализации в коллективе, получение навыков грамотной социализации); рефлексивную (умение анализировать собственные поступки, эффективность проведенных мероприятий и качество выполненных задач); эмоциональную (умение самообладания в стрессовых и напряженных психологических ситуациях); творческую (умение грамотно сочетать полученные навыки в процессе творческой деятельности при выполнении самостоятельных работ, навык решения жизненных проблем путем проведения ролевых игр) сферы жизни личности.

Список литературы

1. *Азарных Т.Д., Тартышников И.М.* Психическое здоровье (вопросы валеологии). Москва; Воронеж, 1999.
2. *Антопольская Т.А.* Теоретико-методологические основы становления и развития организованной культуры учреждений дополнительного образования детей. Курск, 2007.
3. *Бондин В.И.* Здоровьесберегающие технологии в системе высшего педагогического образования // Теория и практика физической культуры. 2004. № 10.
4. *Васильева О.С., Журавлева Е.В.* Исследование представлений о здоровом образе жизни // Психологический вестник РГУ. Ростов н/Д, 1997. Вып. 3.

5. Волошина Л. Организация здоровьесберегающего пространства // Дошкольное воспитание. 2004. № 1.
6. Григорьева Е.И. Теория социально-культурной деятельности. Тамбов, 2006.
7. Дружинин В.Е. Психическое здоровье детей. М., 2002.
8. Дыбина О.В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002.
9. Здоровый образ жизни: модели, программы, проекты: сборник программно-методических материалов. Витебск, 2006.
10. Запесоцкий А.С. Философия и социология культуры: избранные научные труды. СПб., 2011.
11. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально-культурная деятельность. М., 2004.
12. Современные технологии социально-культурной деятельности. Тамбов, 2002.

References

1. Azarnykh T.D., Tartyshnikov I.M. *Psikhicheskoe zdorov'e (voprosy valeologii)*. Moscow, Voronezh, 1999. (In Russian).
2. Antopol'skaya T.A. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy stanovleniya i razvitiya organizovannoy kul'tury uchrezhdeniy dopolnitelnogo obrazovaniya detey*. Kursk, 2007. (In Russian).
3. Bondin V.I. *Zdorov'esberegayushchie tekhnologii v sisteme vysshego pedagogicheskogo*

- obrazovaniya. Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2004, no. 10. (In Russian).
4. Vasil'eva O.S., Zhuravleva E.V. *Issledovanie predstavleniy o zdorovom obraze zhizni. Psikhologicheskii vestnik RGU*. Rostov-on-Don, 1997, no. 3. (In Russian).
5. Voloshina L. *Organizatsiya zdorov'esberegayushchego prostranstva. Doshkol'noe vospitanie*, 2004, no. 1. (In Russian).
6. Grigor'eva E.I. *Teoriya sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti*. Tambov, 2006. (In Russian).
7. Druzhinin V.E. *Psikhicheskoe zdorov'e detey*. Moscow, 2002. (In Russian).
8. Dybina O.V. *Formirovanie tvorchestva u detey doshkol'nogo vozrasta v protsesse oznakomleniya s predmetnym mirom. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk*. Moscow, 2002. (In Russian).
9. *Zdorovyy obraz zhizni: modeli, programmy, proekty*. Vitebsk, 2006. (In Russian).
10. Zapesotskiy A.C. *Filosophiya i sotsiologiya kul'tury*. St. Petersburg, 2011. (In Russian).
11. Kiseleva T.G., Krasil'nikov Yu.D. *Sotsial'no-kul'turnaya deyatel'nost'*. Moscow, 2004. (In Russian).
12. *Sovremennye tekhnologii sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti*. Tambov, 2002. (In Russian).

Поступила в редакцию 19.02.2016 г.
Received 19 February 2016

UDC 379.82

THE EXPERIENCE OF DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF PEDAGOGIC POTENTIAL OF LEISURE HEALTH-GIVING TECHNOLOGIES IN ORGANIZATION OF HEALTH-RELATED REST OF THE YOUNGER GENERATION

Vyacheslav Andreevich VODOLAZHSKIY, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Assistant of Cultural Studies and Social-Cultural Projects Department, e-mail: wa1991@yandex.ru

The experience of the development and implementation of models of implementation of pedagogical potential of recreational and health technologies in organization of medical-improving rest of the younger generation is described. The model of this research includes the task, process and diagnostic and effective blocks. The model assumes the implementation of the social order that is associated with complex formation at the child of careful attitude to their health, toning, development of creative skills and abilities, identifying talent, attracting children to engage in club groups of Amateur art, formation of Patriotic consciousness. The purpose of this model was actively promoting the formation of skills of healthy lifestyle of children and adolescents, prevention of psychophysical deviations, formation of Patriotic consciousness, as well as engaging in Amateur art collectives. The main evaluation criteria of efficiency of pedagogical impact were motivational, cognitive, operational, communicative component, reflective, emotional, creative. In the process of model implementation of children and adolescents of the experimental group dramatically increased knowledge and the desire to grow in the ownership of healthy lifestyle, knowledge of local history, knowledge of creative skills, credibility with peers, independence when performing creative tasks, assessment of physical development, the ability to work in teams, willingness to learn new kinds of creativity, increasing knowledge in the field of culture and art, the ability to control emotions.

Key words: model; pedagogical potential; recreational and health-improving technologies; diagnostics; evaluation criteria.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-105-110

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

УДК 371

РАЗВИТИЕ САООТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

© Татьяна Ивановна ГУЩИНА

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, кандидат педагогических наук,
доцент, директор педагогического института,
e-mail: tatyana-gti@rambler.ru

© Инна Геннадиевна АНДРЕЕВА

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, кандидат психологических наук,
доцент кафедры социально-психологического образования,
e-mail: inna20gig@rambler.ru

Обоснован феномен «самоотношение», который лежит в основе формирования самооценки, рефлексии, уровня притязаний и определяется такими понятиями, как самоуважение, аутосимпатия. Анализ научной литературы и опыта профессиональной деятельности позволили выявить противоречия между необходимостью преобразования негативной установки подростка на себя, на свои силы и возможности в позицию самодостаточной, значимой и нужной обществу личности, и отсутствием разработанных конструктивных стратегий в образовательной практике школы. Самоотношение рассматривается как качество личности подростков, основанное на совокупности установок подростка на себя, способствующих психологическому здоровью личности. В качестве гипотезы исследования выдвинуто предположение, что важнейшей детерминантой психологического здоровья является самоотношение личности, оказывающее регулирующее влияние на деятельность и поведение подростка, и его развитие будет проходить успешно при специально организованных психологических условиях. В соответствии с задачами исследования в работе были использованы такие общепсихологические методы, как наблюдение, беседа, эксперимент. Для изучения особенностей самоотношения подростков использовался комплекс взаимодополняющих психодиагностических методик: методика исследования самоотношения С.Р. Панталева; методика изучения самооценки с помощью процедуры ранжирования; методика Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн и др. Рассмотрены условия развития самоотношения как фактора психологического здоровья детей подросткового возраста; раскрываются критерии психологического здоровья; выявлены связи показателей самоотношения и психологического благополучия.

Ключевые слова: детерминанты психологического здоровья; самоотношение; психологическое здоровье; субъективное благополучие; подросток.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-111-120

Проблема самоотношения и его роль в структуре личности в настоящее время является чрезвычайно актуальной для психологической науки. Разработке данного вопроса посвятили свои работы С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, И.С. Кон, Р. Бернс, В.С. Мухина, А. Маслоу, К. Роджерс, Е.Т. Соколова, И.И. Чеснокова и мн. др. В отечественной и зарубежной психологической литературе самоотношение понимается как эмоциональный компонент самосознания, который, с

одной стороны, опирается на самопознание, а с другой – создает главные предпосылки для формирования саморегуляции и саморазвития [1–3].

Образ собственного внутреннего мира значим для раскрытия проблемы понимания самого себя. Возрастающий интерес к человеческой индивидуальности привлекает внимание людей к особенностям личности, к закономерным проявлениям внутреннего мира окружающих.

Построение образа начинается в определенных условиях в процессе получения информации из окружающего мира. К индивидуально воспринятому таким образом чувственному образу, который уже приобрел отнесенность к внешнему миру, применяются различные приемы смысловой обработки информации.

Самоотношение как компонент Я-концепции лежит в основе формирования самооценки, рефлексии, уровне притязаний и определяется такими понятиями, как самоуважение, аутосимпатия, которые преломляются в положительное или отрицательное отношение к самому себе [4].

Всеми авторами отмечается, что критическим в формировании самоотношения выступает подростковый возраст (И.С. Кон, В.С. Мухина, И.И. Чеснокова, Д.И. Фельдштейн и др.) [5; 6]. Это обусловлено неоднозначностью и противоречивостью развития детей на данном возрастном этапе. Особенности развития личности в этот период во многом определяют и последующий жизненный путь. В этом возрасте наиболее четко проступают все особенности психической сферы ребенка и проявляются результаты родительского воспитания. Как считают многие авторы, самоотношение является ведущим фактором психологического здоровья детей подросткового возраста [7].

Анализ научной литературы и опыт профессиональной деятельности позволили выявить противоречия между необходимостью преобразования негативной установки подростка на себя, на свои силы и возможности в позицию самодостаточной, значимой и нужной обществу личности, и отсутствием разработанных конструктивных стратегий в образовательной практике школы.

Мы полагаем, что важнейшей детерминантой психологического здоровья является самоотношение личности, оказывающее регулирующее влияние на деятельность и поведение подростка, и его развитие будет проходить успешно при специально организованных психологических условиях.

В соответствии с задачами исследования в работе были использованы такие общепсихологические методы, как наблюдение, беседа, эксперимент. Для изучения особенностей самоотношения подростков использовался комплекс взаимодополняющих психодиагно-

стических методик: методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Панталева; шкала субъективного благополучия; методика изучения самооценки с помощью процедуры ранжирования.

При эмпирическом исследовании особенностей самоотношения детей подросткового возраста мы исходили из структуры изучаемого феномена. Изучая особенности самоотношения по шкалам МИС (С.Р. Панталева), мы выявили следующее (табл. 1). При факторизации матриц интеркорреляций значения шкал определяются три независимых фактора.

I. Самоуважение. В данный фактор вошли значения шкал: открытость (внутренняя честность), самоуверенность, саморукводство, зеркальное Я (отражение самоотношения). Совокупность значений шкал выражает оценку собственного Я испытуемого по отношению к социально-нормативным критериям: моральности, успешности, воле, целеустремленности, социальному одобрению.

II. Аутосимпатия. В данный фактор вошли: самооценочность, самопринятие и самопривязанность. Эти шкалы в наиболее чистом виде отражают эмоциональное отношение испытуемого к своему Я.

III. Внутренняя неустроенность. Данный фактор содержит шкалы, фиксирующие внутреннюю конфликтность, самообвинение, и связан с негативным самоотношением, не зависящим от аутосимпатии и самоуважения.

Показатели третьего фактора могут свидетельствовать о дезадаптации личности и о потребности респондента в психологической помощи.

При анализе независимых факторов мы выявили уровни развития в каждой из групп.

Для определения категорий испытуемых мы выявили и проанализировали баллы, набранные подростками, находящиеся на границах нормы и отличные от нее. Таким образом, по двум группам испытуемых мы наблюдаем схожие результаты. Большая часть подростков показала результаты, входящие в диапазон «нормальных» (рис. 1, 2). Однако, как в первой, так и во второй группах, примерно в одинаковом количестве, есть дети с низким уровнем самоуважения и негативным эмоциональным отношением к себе, психологической неустойчивостью и дезадаптацией. Эти подростки не обладают эффективными

ми способами саморегуляции и адекватной самооценкой, у них возможны проявления агрессии и аутоагрессии, зависимо и асоциального поведения. Эта группа детей нуждается в психологической помощи и коррекции самооотношения.

Следующим этапом нашей работы являлось изучение самооценки с помощью процедуры ранжирования (результаты отражены в табл. 2).

Таблица 1

Особенности самооотношения детей подросткового возраста

Группа	Открытость	Самоуверенность	Саморукводство	Зеркальное Я	Самоценность	Самопринятие	Самопривязанность	Внутренняя конфликтность	Самообвинение
1	5,00	5,00	6,00	3,00	4,00	3,00	4,00	5,00	6,00
	6,00	7,00	7,00	6,00	7,00	5,00	5,00	4,00	3,00
	6,00	6,00	5,00	5,00	7,00	5,00	5,00	5,00	4,00
	7,00	6,00	6,00	6,00	7,00	5,00	7,00	1,00	2,00
	8,00	8,00	8,00	6,00	7,00	7,00	7,00	3,00	3,00
	6,00	7,00	7,00	6,00	3,00	4,00	6,00	5,00	6,00
	7,00	5,00	8,00	6,00	7,00	9,00	7,00	5,00	6,00
	6,00	8,00	9,00	6,00	7,00	7,00	8,00	3,00	5,00
	6,00	7,00	8,00	6,00	10,00	6,00	5,00	4,00	4,00
	6,00	10,00	8,00	6,00	9,00	8,00	9,00	3,00	2,00
	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	5,00	6,00	6,00
	5,00	4,00	5,00	6,00	7,00	6,00	6,00	5,00	4,00
	5,00	7,00	8,00	5,00	7,00	8,00	7,00	5,00	4,00
	8,00	10,00	8,00	4,00	4,00	8,00	8,00	4,00	4,00
	5,00	7,00	6,00	3,00	4,00	5,00	4,00	8,00	8,00
	6,00	5,00	7,00	3,00	4,00	5,00	4,00	7,00	8,00
	6,00	5,00	4,00	6,00	6,00	3,00	5,00	5,00	6,00
	5,00	5,00	7,00	6,00	7,00	7,00	7,00	4,00	4,00
	8,00	5,00	8,00	7,00	9,00	8,00	6,00	4,00	3,00
	4,00	4,00	5,00	5,00	7,00	7,00	3,00	7,00	10,00
2	6,00	7,00	10,00	6,00	9,00	6,00	7,00	5,00	4,00
	7,00	8,00	6,00	6,00	8,00	7,00	6,00	4,00	5,00
	5,00	6,00	6,00	6,00	7,00	8,00	6,00	6,00	4,00
	5,00	6,00	4,00	6,00	8,00	6,00	2,00	5,00	4,00
	6,00	4,00	5,00	4,00	3,00	3,00	2,00	6,00	10,00
	6,00	5,00	7,00	4,00	6,00	6,00	5,00	5,00	6,00
	4,00	7,00	4,00	4,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00
	4,00	3,00	5,00	3,00	6,00	5,00	5,00	4,00	4,00
	5,00	7,00	4,00	5,00	10,00	5,00	4,00	5,00	6,00
	6,00	7,00	7,00	6,00	9,00	7,00	5,00	6,00	3,00
	5,00	4,00	4,00	8,00	9,00	6,00	7,00	6,00	3,00
	6,00	7,00	6,00	6,00	10,00	5,00	9,00	4,00	2,00
	6,00	7,00	8,00	9,00	9,00	7,00	10,00	3,00	2,00
	5,00	4,00	6,00	7,00	9,00	8,00	7,00	5,00	3,00
	6,00	5,00	8,00	4,00	7,00	5,00	7,00	5,00	4,00
	5,00	4,00	5,00	4,00	5,00	7,00	7,00	6,00	4,00
	6,00	4,00	7,00	5,00	3,00	7,00	3,00	9,00	9,00
	8,00	7,00	8,00	4,00	7,00	5,00	5,00	5,00	6,00
	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	5,00	7,00	5,00	4,00
	6,00	4,00	8,00	4,00	7,00	6,00	1,00	7,00	8,00



Рис. 1. Анализ результатов по методике МИС (данные по I группе)



Рис. 2. Анализ результатов по методике МИС (данные по II группе)

Таблица 2

Особенности самооценки детей подросткового возраста

Группа 1	Группа 2
0,30	0,40
0,60	0,50
0,30	0,20
0,50	0,30
0,70	0,30
0,20	0,20
0,80	1,00
0,70	0,30
0,70	0,10
1,00	0,70
0,40	0,30
0,50	0,60
0,70	0,90
0,90	0,30
0,30	0,60
0,40	0,30
0,40	0,60
0,60	0,20
0,80	0,60
0,30	0,40

По результатам данной методики, мы провели сравнительный анализ (в процентном соотношении). Как видно из рис. 3, уровень самооценки подростков при сравнении двух групп значительно различается. Самооценка испытуемых второй группы почти в два раза ниже, чем в первой. Данное различие необходимо проверить с помощью процедур сравнительного анализа, является ли оно достоверным и статистически значимым. Но уже по результатам данной методики мы можем предположить, что подростки второй группы менее уверены в себе, считают себя «на ступень» ниже своих сверстников. Дети с низкой самооценкой редко бывают лидерами в группе, они меньше проявляют социальную активность, часто замкнуты и одиноки. Однако самооценка в подростковом возрасте ситуативна, неустойчива и подвержена внешним воздействиям. Она может колебаться в зависимости от требований и условий ситуации. Поэтому мы будем анализировать результаты по данной методике в совокупности с другими. Определение субъективного благополучия сводится к понятию удовлетворенности жизнью и связывается со стандартами респондента в отношении того, что является хорошей жизнью.

Понятие субъективного благополучия тесно связано с обыденным пониманием счастья как превосходства положительных эмоций над отрицательными. Это определение подчеркивает приятные эмоциональные переживания, которые либо объективно преобладают в жизни человека, либо человек субъективно склонен к ним.

Мы полагаем, что феномен субъективного благополучия является одним из показателей психологического здоровья – субъективным отражением психологического здоровья. В нашем исследовании мы попытаемся выявить связь критериев самооотношения и психологического благополучия.

Мы выявили количественное соотношение субъективно благополучных и неблагополучных подростков в группах.

Из полученных данных (табл. 3, рис. 4) мы выявили, что большая часть испытуемых вполне удовлетворены своей жизнью и эмоционально стабильны, однако отнюдь не всегда. Они не имеют серьезных проблем и эмоциональных переживаний, связанных с ними, но их ощущение счастья и благополучия зависит от ситуации и неустойчиво. Лишь малая часть подростков испытывает эмоциональный дискомфорт. Таким детям легче даются социальные контакты, они открыты и уверены в себе, не имеют затруднений при решении проблем, оптимистично настроены и уравновешены. Также мы увидели значительную часть подростков (25 и 20 %), испытывающих эмоциональный дискомфорт. Они не способны адекватно смотреть на жизненные ситуации и справляться со стрессами, они неустойчивы и дезадаптивны. Этим детям необходима помощь в развитии адаптивных способов поведения и решения проблем, повышение уверенности в себе и своих силах, их необходимо научить принимать и использовать помощь извне, т. к. зачастую такие подростки социально замкнуты и упрямы.

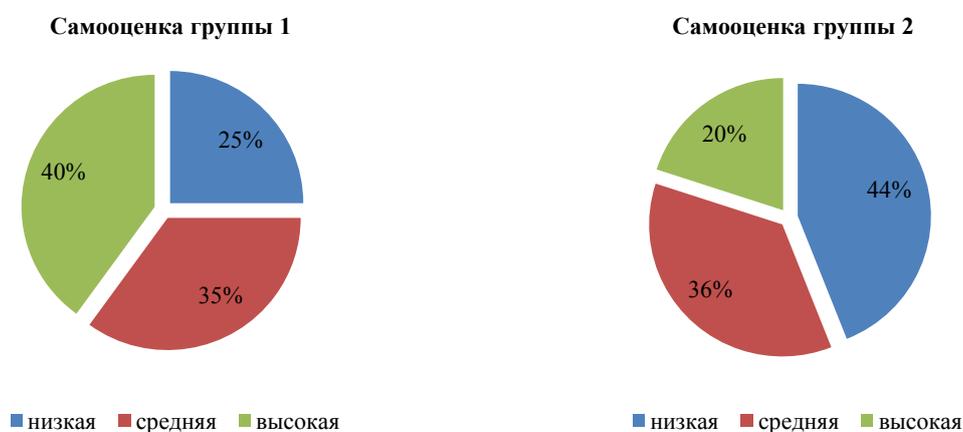


Рис. 3. Анализ самооценки подростков

Подводя итог по всему первичному психодиагностическому исследованию, можно сказать, что у большинства подростков преобладает средний уровень самооотношения, который сочетает достаточно высокий уровень самоуважения и аутосимпатии, эмоциональный дискомфорт и низкую самооценку. Это еще раз подтверждает то, что самоотно-

шение в подростковом возрасте динамично и ситуативно, оно пластично и поддается коррекции.

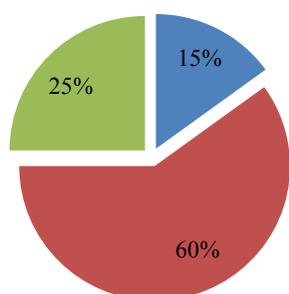
Получив и проанализировав данные первичного исследования, мы провели статистический анализ на достоверность, значимость результатов и их взаимную обусловленность.

Таблица 3

Соотношение субъективно благополучных детей подросткового возраста

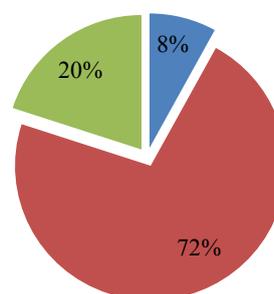
Группа 1	Группа 2
8,00	3,00
5,00	5,00
7,00	8,00
6,00	6,00
4,00	10,00
9,00	7,00
4,00	4,00
7,00	5,00
5,00	7,00
3,00	5,00
7,00	8,00
7,00	5,00
3,00	5,00
4,00	4,00
9,00	7,00
5,00	4,00
4,00	9,00
4,00	7,00
2,00	4,00
9,00	7,00
8,00	5,00

Субъективное благополучие группы 1



- эмоциональный комфорт
- умеренное субъективное благополучие
- эмоциональный дискомфорт

Субъективное благополучие группы 2



- эмоциональный комфорт
- умеренное субъективное благополучие
- эмоциональный дискомфорт

Рис. 4. Сравнение субъективного благополучия подростков

Для нахождения статистически значимых различий между группами мы воспользовались: а) обработкой данных с применением *t*-критерия Стьюдента для двух независимых выборок, который выявляет статистически значимую разницу между средними значениями по шкалам; б) непараметрическим критерием Манна–Уитни, который можно считать более чувствительным при нахождении различий в небольших выборках благодаря ранжированию данных (табл. 4, 5).

Для удобства отображения данных мы ввели сокращенное обозначение шкал: О (отрицание), СУ (самоуверенность), СР (саморуководство), ЗЯ (зеркальное Я), СЦ (самоценность), СП (самопринятие), СПв (самопривязанность), К (внутренняя конфликтность), СОб (самообвинение), СО (самооценка), СБ (субъективное благополучие).

По результатам двух сравнительных анализов не было выявлено статистически

значимых различий между группами, что говорит об однородности результатов исследования. В связи с этим для выявления значимой связи субъективного благополучия с показателями самооотношения мы использовали всю совокупность полученных данных.

Для выявления наличия, а также направления и силы линейной связи между показателями самооотношения и субъективного благополучия мы воспользовались процедурой корреляционного анализа.

По данным корреляционного анализа мы обнаружили наличие статистически значимой связи на уровне ($p \leq 0,001$) и ($p \leq 0,005$) между фактором субъективного благополучия и такими показателями самооотношения, как самооценочность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение и самооценка (рис. 5, табл. 6).

Таблица 4

Сравнение средних по *t*-критерию Стьюдента

Шкала	<i>t</i>	Значимость (двусторонняя)
О	0,645	0,523
СУ	1,521	0,135
СР	0,736	0,466
ЗЯ	-0,263	0,794
СЦ	-0,817	0,418
СП	0,644	0,523
СПв	0,607	0,547
К	-0,660	0,513
СОб	0,164	0,871
СО	1,293	0,203
СБ	-0,532	0,597

Таблица 5

Сравнение выборок по критерию Манна–Уитни

	О	СУ	СР	ЗЯ	СЦ	СП	СПв	К	СОб	СО	СБ
Статистика <i>U</i> Манна–Уитни	232,500	195,500	213,000	244,500	219,000	222,000	231,500	210,500	244,500	189,000	224,000
Асимпт. значение (двусторонняя)	0,673	0,201	0,387	0,895	0,467	0,512	0,667	0,351	0,897	0,159	0,546

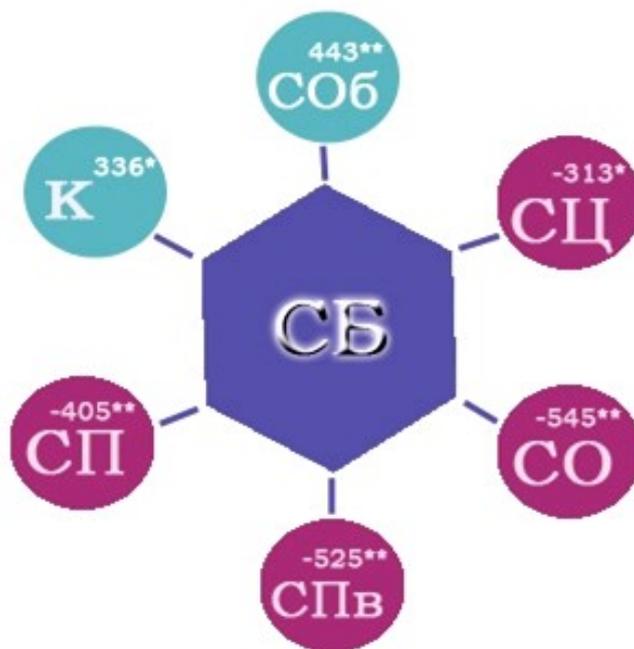


Рис. 5. Корреляционная плеяда

Таблица 6

Корреляционный анализ

		О	СУ	СП	ЗЯ	СЦ	СП	СПВ	К	СОБ	СО	СБ
О	Коэф. кор.	10,000	0,309*	0,542**	0,116	-0,029	0,031	0,226	-0,475**	-0,186	0,300*	-0,197
	Знч. (2-сторон)	.	0,039	0,000	0,450	0,848	0,838	0,135	0,001	0,220	0,045	0,195
СУ	Коэф. кор.	0,309*	10,000	0,433**	0,221	0,334*	0,194	0,317*	-0,418**	-0,242	0,364*	-0,245
	Знч. (2-сторон)	0,039	.	0,003	0,145	0,025	0,202	0,034	0,004	0,109	0,014	0,104
СП	Коэф. кор.	0,542**	0,433**	10,000	0,133	0,158	0,364*	0,359*	-0,343*	-0,153	0,493**	-0,286
	Знч. (2-сторон)	0,000	0,003	.	0,385	0,299	0,014	0,016	0,021	0,316	0,001	0,057
ЗЯ	Коэф. кор.	0,116	0,221	0,133	10,000	0,660**	0,433**	0,473**	-0,389**	-0,585**	0,353*	-0,284
	Знч. (2-сторон)	0,450	0,145	0,385	.	0,000	0,003	0,001	0,008	0,000	0,018	0,059
СЦ	Коэф. кор.	-0,029	0,334*	0,158	0,660**	10,000	0,461**	0,319*	-0,285	-0,573**	0,221	-0,313*
	Знч. (2-сторон)	0,848	0,025	0,299	0,000	.	0,001	0,032	0,058	0,000	0,145	0,036
СП	Коэф. кор.	0,031	0,194	0,364*	0,433**	0,461**	10,000	0,429**	-0,052	-0,317*	0,388**	-0,405**
	Знч. (2-сторон)	0,838	0,202	0,014	0,003	0,001	.	0,003	0,732	0,034	0,009	0,006
СПВ	Коэф. кор.	0,226	0,317*	0,359*	0,473**	0,319*	0,429**	10,000	-0,514**	-0,660**	0,508**	-0,525**
	Знч. (2-сторон)	0,135	0,034	0,016	0,001	0,032	0,003	.	0,000	0,000	0,000	0,000
К	Коэф. кор.	-0,475**	-0,418**	-0,343*	-0,389**	-0,285	-0,052	-0,514**	10,000	0,611**	-0,391**	0,336*
	Знч. (2-сторон)	0,001	0,004	0,021	0,008	0,058	0,732	0,000	.	0,000	0,008	0,024
СОБ	Коэф. кор.	-0,186	-0,242	-0,153	-0,585**	-0,573**	-0,317*	-0,660**	0,611**	10,000	-0,365*	0,443**
	Знч. (2-сторон)	0,220	0,109	0,316	0,000	0,000	0,034	0,000	0,000	.	0,014	0,002
СО	Коэф. кор.	0,300*	0,364*	0,493**	0,353*	0,221	0,388**	0,508**	-0,391**	-0,365*	10,000	-0,545**
	Знч. (2-сторон)	0,045	0,014	0,001	0,018	0,145	0,009	0,000	0,008	0,014	.	0,000
СБ	Коэф. кор.	-0,197	-0,245	-0,286	-0,284	-0,313*	-0,405**	-0,525**	0,336*	0,443**	-0,545**	10,000
	Знч. (2-сторон)	0,195	0,104	0,057	0,059	0,036	0,006	0,000	0,024	0,002	0,000	.

Примечание. * – $p \leq 0,001$; ** – $p \leq 0,005$.

Необходимо напомнить, что исходя из интерпретации данных по методике «Шкала субъективного благополучия» субъективное благополучие тем выше, чем ближе полученный результат приближается к 1. Поэтому, несмотря на то, что связь со шкалами самооценки, самопринятие, самопривязанность и самооценка – отрицательная, т. е. обратная, уровень субъективного благополучия будет увеличиваться с увеличением показателей по вышеупомянутым шкалам. И наоборот, чем выше уровень субъективного благополучия, тем реже будут проявляться самообвинение и внутренние конфликты.

Исходя из данных, полученных с помощью корреляционного анализа, мы выявили следующие факторы, влияющие на уровень субъективного благополучия детей подросткового возраста, а значит на уровень психологического здоровья: самопринятие, самопривязанность, самооценка, самооценочность, самообвинение и внутренняя конфликтность. Описание этих показателей в полном объеме представлено выше.

Эмпирический анализ полученных данных позволил нам выделить следующие психологические условия развития самоотношения как фактора психологического здоровья:

- усиление когнитивного аспекта самоотношения как фактора психологического здоровья детей подросткового возраста;
- инициирование эмоционально-ценностного самоотношения за счет диалогичности в общении и в моделируемых ситуациях;
- возрастание роли собственного опыта в регуляции деятельности и поведения в условиях образовательного процесса.

Список литературы

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.

2. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
3. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
4. Пантлеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М., 1991.
5. Кочеткова Т.Н. Специфика видов самоотношения личности в зависимости от выраженности эмоциональных и когнитивных компонентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2007.
6. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989.
7. Формирование личности старшеклассника / под ред. И.В. Дубровиной. М., 2009.

References

1. Berns R. *Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie*. Moscow, 1986. (In Russian).
2. Stolin V.V. *Samosoznanie lichnosti*. Moscow, 1983. (In Russian).
3. Chesnokova I.I. *Problema samosoznaniya v psihologii*. Moscow, 1977. (In Russian).
4. Pantileev S.R. *Samootnoshenie kak jemocional'no-ocenochnaja sistema*. Moscow, 1991. (In Russian).
5. Kochetkova T.N. *Specifika vidov samootnoshenija lichnosti v zavisimosti ot vyrazhennosti jemocional'nyh i kognitivnyh komponentov*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Khabarovsk, 2007. (In Russian).
6. Fel'dshtejn D.I. *Psihologija razvitija lichnosti v ontogeneze*. Moscow, 1989. (In Russian).
7. *Formirovanie lichnosti starsheklassnika*, I.V. Dubrovina (ed.). Moscow, 2009. (In Russian).

Поступила в редакцию 01.02.2016 г.
Received 1 February 2016

UDC 371

SELF-ATTITUDE DEVELOPMENT AS A FACTOR OF TEENAGE CHILDREN'S PSYCHOLOGICAL HEALTH

Tatyana Ivanovna GUSHCHINA, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of Pedagogy Institute, e-mail: tatyana-gti@rambler.ru

Inna Gennadievna ANDREEVA, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Candidate of Psychology, Associate Professor of Social Psychological Education Department, e-mail: inna20gig@rambler.ru

The term "self-attitude" is founded. It lies in the basis of self-estimation formation, reflection, level of aspiration and it is defined by such notions as self-respect, auto-sympathy. The analysis of scientific literature and professional activity experience let reveal the counteractions in the necessity of teenage child's negative orientation on himself, on his own forces and possibilities in the position of self-sufficient, significant personality that the society needs and the lack of the developed constructive strategies in educational practice of school. Self-attitude is considered as teenage children's quality of personality based on complex of orientations on himself which provide psychological development of the personality. As a hypothesis of the research the proposition was made that the most important determinant of psychological health is self-attitude of personality, which regulates the activity and the behavior of the teenage child and his development will be successful under specially-organized psychological conditions. According to the tasks of research were used such general-psychological methods as viewing, talk, experiment. To study the peculiarities of self-attitude of teenagers was used the complex of complementary psycho-diagnostic methods: methods of self-attitude research (MSAR) of S.R. Pantileev, methods of self-estimation with the help of procedure of arranging; methods of T.W. Dembo – S.Y. Rubenstein and others. The conditions of self-attitude development as a factor of psychological health of teenage children are considered, the criteria of psychological health are revealed; the connection of indices of self-attitude and psychological well-being are revealed.

Key words: psychological health determinants; self-attitude; psychological health; subjective well-being; teenager.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-111-120

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

УДК 37.062.1

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛИЗИРОВАННОСТИ ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКОЙ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

© Андрей Павлович МАРИН

Военный институт физической культуры, г. Санкт-Петербург,
Российская Федерация, адъюнкт, e-mail: andrage@bk.ru

© Ольга Геннадьевна РУМБА

Военный институт физической культуры, г. Санкт-Петербург,
Российская Федерация, доктор педагогических наук, профессор,
старший научный сотрудник, e-mail: gumbaolga@yandex.ru

© Любовь Алексеевна ГРИГОРОВИЧ

Московский психолого-социальный университет, г. Москва,
Российская Федерация, доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры педагогической психологии
и методики преподавания, e-mail: 1250762@inbox.ru

Актуальность исследования социализированности воспитанников довузовских образовательных учреждений Министерства обороны Российской Федерации обусловлена теми социально-психологическими трудностями, с которыми сталкиваются подростки, поступая в учебные заведения военизированного типа, помочь в преодолении которых могут эффективные средства педагогического воздействия. При разработке подобных средств необходимо ориентироваться на специфику социализации подростков в условиях обучения в кадетских корпусах, для понимания которой было проведено исследование, целью которого явилось выявление особенностей социализированности воспитанников кадетской спортивной школы Военного института физической культуры. Социализированность исследовалась, исходя из целесообразности оценки внутреннего и внешнего проявлений социализации. В качестве критериев внутреннего проявления социализации выступали: отношение к себе, представление о себе во временной перспективе, ценностные ориентации личности. В качестве критериев внешнего проявления социализации выступали: отношения к школе, отношения с другими людьми, социометрический статус. В процессе исследования применены методы теоретического анализа и обобщения данных специальной литературы, тестирования, анкетирования, математической статистики. На основании полученных данных сделан вывод о более гармоничном проявлении у воспитанников внутренних критериев социализации и, в частности, о большей сформированности когнитивного и аффективного компонентов, чем поведенческого. Кроме того, по результатам исследования проанализирован примененный диагностический инструментарий на предмет его информативности, после чего он сокращен с целью оптимизации проведения последующих исследований в других довузовских образовательных учреждениях МО РФ.

Ключевые слова: социализация, социализированность, воспитанники довузовских образовательных учреждений Министерства обороны Российской Федерации, кадетская спортивная школа Военного института физической культуры, тестирование, анкетирование.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-121-134

Обучение в учебных заведениях военизированного типа характеризуется специфическими особенностями, обусловленными необходимостью принятия норм военной профессии, в числе которых дисциплина,

регламент, строгая подчиненность [1]. В социальном плане уклад армейской жизни по своему уникален и нередко конфликтует с укладом жизни гражданского общества, что сопряжено с определенными психологиче-

скими трудностями, характер которых с течением времени меняется.

Впервые в ситуации конфликта имеющегося социального опыта с новыми условиями оказываются молодые люди, поступившие на службу в армию. Неизбежная в таком случае адаптация может протекать по-разному и нередко достаточно остро. В этом смысле в положении, требующем особого внимания специалистов, находятся воспитанники довузовских образовательных учреждений Министерства обороны Российской Федерации (МО РФ), возраст которых составляет от 11 до 18 лет. Для них даже в большей мере характерны специфические трудности адаптационного периода, связанные с поступлением в учебное заведение военизированного типа. Воспитанники переходят от жизни в семье к жизни на казарменном положении и принимают нормы военной профессии, погружаясь не только в новые условия учебной деятельности, но и в новые условия быта. При этом переживаемые сложности адаптации могут проявляться в тревожности, конфликтности, разочаровании в профессии, негативные последствия от которых могут спровоцировать уход из учебного заведения.

Усвоение, присвоение, воспроизведение индивидом социального опыта составляют сущность социализации, подразумевающей «сочетание приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества» [2, с. 15]. При этом значение социализации подрастающего поколения, в т. ч. осуществляемой целенаправленно в учебных заведениях, обеспечивающих овладение профессией, признается на законодательном уровне [3]. В этом смысле выявление средств педагогического воздействия, которые могли бы содействовать успешной социализации обучающихся, безусловно, является актуальной проблемой. В частности, специалисты указывают на перспективность максимального повышения эффективности как «прямых», так и «непрямых» воздействий общества на человека, а также на целесообразность выявления средств и факторов, в большей степени способствующих созданию целостной, гармонически развитой личности, способной преобразовывать и улучшать само общество [4].

Очевидно, что процесс социализации воспитанников довузовских образовательных учреждений МО РФ отличается своей спецификой, которую необходимо учитывать, вырабатывая соответствующие средства педагогического воздействия. Для понимания этой специфики нами было проведено исследование социализованности воспитанников Кадетской спортивной школы Военного института физической культуры. Социализованность представляет собой результат социализации, «...позволяющий индивидам и обществу воспроизводить социальные связи, общественные отношения и культурные ценности и обеспечивать их дальнейшее развитие» [5, с. 109].

Кадетская спортивная школа для одаренных детей на базе Военного института физической культуры (КСШ ВИФК) открыта МО РФ в 2015 г. Первый набор воспитанников сделан летом 2015 г. из числа подростков, окончивших 9 классов школы и имеющих спортивный разряд или звание. Срок обучения составляет 2 года с прицелом на дальнейшее поступление воспитанников в ВИФК для получения высшего образования по специальности «Служебно-прикладная физическая подготовка». В плане исследования социализованности воспитанников КСШ ВИФК особый интерес представляет результат параллельного влияния требований армейского уклада жизни и нацеленности на спортивные достижения.

Цель исследования – выявить особенности социализованности воспитанников кадетской спортивной школы Военного института физической культуры.

Исследование проводилось в марте–апреле 2016 г. на базе КСШ ВИФК. Предварительно была проведена аналитическая работа по отбору диагностического инструментария для исследования социализованности воспитанников. Инструментарий подбирался исходя из целесообразности оценки внутреннего и внешнего проявлений социализации (табл. 1).

В качестве *критериев внутреннего проявления социализации* выступали: отношение к себе, представление о себе во временной перспективе, ценностные ориентации личности.

Таблица 1

Критерии социализации и инструментарий для оценки социализированности воспитанников КСШ ВИФК

Критерии социализации	Инструментарий для оценки социализированности
<i>I. Блок: Внутренние проявления социализации</i>	
1. Отношение к себе	Тест М. Куна, Т. МакПартленда «Кто Я?»
2. Временная перспектива	Методика Ф. Зимбардо (временная перспектива); тест «Я в прошлом. Я в настоящем. Я в будущем»
3. Ценностные ориентации	Ценностный опросник Ш. Шварца
<i>II. Блок: Внешние проявления социализации</i>	
1. Отношение к школе	Опросник «Отношение к школе»
2. Отношения с другими людьми	Тест «Я глазами других»; «Опросник межличностных отношений» Шутца; тест Томаса
3. Социометрический статус	Социометрическая методика

Отношение человека к себе рассматривается как сложное когнитивно-аффективное образование, выступающее и как компонент самосознания, и как компонент системы отношений человека. Для изучения содержательных характеристик «Образа-Я» применялся тест М. Куна, Т. МакПартленда «Кто Я?».

Временная перспектива, по определению В. Франка, – это полная совокупность представлений индивидуума о своем психологическом будущем и психологическом прошлом, существующих в данный момент времени [6]. Для диагностики временной перспективы применялись методика Ф. Зимбардо, характеризующая склонность ориентироваться в большей степени на события прошлого, настоящего или будущего, и тест «Я в прошлом. Я в настоящем. Я в будущем», характеризующий динамику «Образа-Я» во времени.

Ценностные ориентации представляют собой отражение в сознании человека ценностей, признаваемых в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. Для определения ценностных ориентаций применялся ценностный опросник Ш. Шварца, позволяющий определить значимость десяти типов ценностей и выявить те из них, которые, проявляясь на уровне убеждений, оказывают влияние на личность, хотя могут не всегда проявляться в реальном социальном поведении.

В качестве критериев внешнего проявления социализации выступали: отношения к школе, отношения с другими людьми, социометрический статус.

Отношение к школе как к микросоциуму может носить позитивную, негативную либо амбивалентную окрашенность. Для выявления отношения воспитанников к КСШ ВИФК применялся опросник «Отношение к школе», представляющий собой список чувств и эмоциональных состояний, из числа которых необходимо отметить те, которые испытываются по отношению к школе наиболее часто. Этот критерий отнесен нами к внешним критериям условно. Признавая, что любое отношение есть внутреннее переживание, мы подчеркиваем роль школы как особой социальной инстанции, которая создает широкие и уникальные возможности для становления индивидуального стиля социализации и его проявления в референтной группе.

Особенности отношений с другими людьми являются важной характеристикой личности, поскольку человек, будучи существом социальным, живет в условиях взаимодействия с людьми и имеет сильнейшую потребность в общении и взаимоотношениях, гарантирующих позитивные переживания и результаты. Для определения отношений воспитанников с другими людьми применялись: тест «Я глазами других», характеризующий представления респондентов о том, какими

они видятся со стороны; «Опросник межличностных отношений» Шутца, направленный на диагностику различных аспектов межличностных отношений и изучение коммуникативных особенностей личности; тест Томаса, характеризующий преимущественный стиль поведения в конфликтной ситуации.

Статус индивида в социальной группе складывается на основе оценок его места и роли в данной группе и традиционно определяется при помощи социометрических методов. Для определения социометрического статуса воспитанников КСШ ВИФК применялась социометрическая методика.

В ходе исследования применены следующие *методы*: теоретический анализ и обобщение данных специальной литературы; тестирование; анкетирование; методы математической статистики.

Проведенное исследование носило пилотный характер, поскольку в его задачи, помимо прочего, входили апробация подобранного инструментария и обоснование выбора наиболее информативных диагностических методик с целью сокращения их общего количества для проведения последующих исследований с воспитанниками других довузовских образовательных учреждений МО РФ.

Результаты исследования социализированности воспитанников КСШ ВИФК представлены в табл. 2–11 и на рис. 1–4.

В *тесте М. Куна, Т. МакПартленда «Кто Я?»* показатель дифференцированности идентичности в среднем составил 11 самоописаний, что для подростков является нормой (табл. 2).

Все ответы кадетов были разделены на категории: объективные характеристики, в которых личность самоопределяется по фор-

мальным параметрам (социально-статусные, возрастные, гендерные и др.), и субъективные (личностные качества, любимые занятия и др.). Объективные характеристики включают социально-ролевые идентификации, т. е. соотнесение себя с социальной ролью (семейной и школьной), социокультурную (этнонациональную) идентичность, гражданство, место проживания, имя, пол, возраст, формальные характеристики внешности (например, цвет глаз, волос). К субъективным характеристикам отнесены личностные качества (доброта, отзывчивость, дружелюбие, ум, честность, порядочность, воспитанность, вежливость, эмоциональность, общительность, сила, смелость и др.) и физическое-Я (сильный, выносливый, гибкий, спортивный, мускулистый и др.).

Анализ полученных данных показал превалирование в самоописаниях воспитанников личностных (субъективных) показателей (79,10 %), что может свидетельствовать о большем интересе респондентов к своему внутреннему миру по отношению к способам его внешней репрезентации.

В категориях «Социально-ролевые характеристики» (20,90 %) и «Физическое-Я» (16,40 %) все самоописания носят позитивный характер. В первом случае преимущественно фигурируют ответы: человек, кадет, личность, гражданин РФ; во втором – сильный, спортивный, выносливый, энергичный, гиперактивный.

В категории «Личностные качества» большинство ответов обладают позитивной окраской (59,40 %) – дружелюбный, веселый, добрый, целеустремленный, умный, дисциплинированный, общительный. Однако встречался и негативный тон (3,30 %): конфликтный, вспыльчивый, неуступчивый.

Таблица 2

Результаты тестирования воспитанников КСШ ВИФК с применением теста М. Куна, Т. МакПартленда «Кто Я?» ($n = 31$)

Категории		Позитивный тон (+) / негативный тон (-) полученных ответов, %
Показатель дифференцированности (среднее / диапазон)		11 (4–20 характеристик)
<i>Объективные (20,90 %)</i>	Социально-ролевые характеристики	«+» 20,90 % / «-» 0 %
<i>Субъективные (79,10 %)</i>	Физическое-Я	«+» 16,40 % / «-» 0 %
	Личностные качества	«+» 59,40 % / «-» 3,30 %

Анализ *результатов опроса с применением методики Ф. Зимбардо по временной перспективе* (табл. 3) показывает, что воспитанники преимущественно живут в мире позитивного прошлого, больших ожиданий от будущего и гедонистического настоящего (все оценки выше 3,60 баллов и близки друг к другу), в основном отрицая факт негативного прошлого и фаталистического настоящего.

Важными для нашего исследования стали полученные результаты по ряду шкал. Так, шкала «Фаталистическое настоящее» отражает наличие фаталистического, предопределенного и беспомощного отношения к будущему и к жизни. Однако с этим согласна лишь пятая часть опрошенных (18,64 %). Многие (43,01 %) считают возможным влияние на будущее индивидуальными действиями, т. е. обладают интернальностью, которая выступает необходимым предиктором формирования личной ответственности за жизненные выборы.

Шкала «Гедонистическое настоящее» отражает беззаботное отношение ко времени и жизни, принятие рискованных решений, ориентацию на удовольствие, волнение, гедонизм в настоящем. Таких взглядов придерживается половина воспитанников (50,11 %); отрицают их лишь немногие (15,48 %). Полученные результаты соответствуют возрастным особенностям респондентов.

Интересные результаты получены по шкале «Будущее», которая отражает общую ориентацию на будущее, стремление к ожидающим впереди целям и вознаграждениям.

Согласно полученным данным, более половины воспитанников (60,54 %) живут будущими свершениями, однако есть и те, кто пока четко их себе не определяет (17,62 %).

Ответы кадетов на вопросы теста «Я в прошлом. Я в настоящем. Я в будущем» по аналогии с анализом результатов теста «Кто Я?» были разделены на три категории (табл. 4–5): объективные характеристики (социально-ролевые) и субъективные характеристики (физическое-Я, личностные качества).

Показатель дифференцированности идентичности воспитанников незначительно преобладает в категории «Настоящее» – в среднем 6 самоописаний, наименьшее количество самоописаний в категории «Будущее» – в среднем 4.

В ответах преобладают личностные (субъективные) самоописания (89,29 %), что совпадает с результатами теста «Кто Я?». Кадеты преимущественно позитивно характеризуют себя в прошлом, в настоящем видят себя требовательными и ответственными в обучении, в будущем предполагают себя успешными людьми.

В категории «Социально-ролевые характеристики» во временных дифференциациях прошлого и настоящего встречаются только позитивные суждения (например, «ученик / кадет», «суворовец / командир»). В дифференциации будущего, помимо позитивных ответов (например, «выпускник», «курсант», «офицер»), иногда давались негативные или неопределенные суждения (например, «не знаю, что со мной будет»).

Таблица 3

Результаты тестирования воспитанников КСШ ВИФК с применением методики Ф. Зимбардо по временной перспективе ($n = 31$)

Шкалы	Пятибалльная шкала оценок					Средний балл
	Совершенно неверно		Нейтрально		Совершенно верно	
	1	2	3	4	5	
процент ответов, %						
«Негативное прошлое»	29,03	17,11	29,35	12,90	11,61	2,61
«Положительное (позитивное) прошлое»	11,11	5,73	20,43	16,85	45,88	3,81
«Фаталистическое настоящее»	30,11	12,90	38,35	8,60	10,04	2,56
«Гедонистическое настоящее»	9,03	6,45	34,41	16,13	33,98	3,60
«Будущее»	10,67	6,95	21,84	16,87	43,67	3,76

В категории «Физическое-Я» во всех временных дифференциациях представлены как позитивные, так и негативные суждения; при этом позитивных больше (например, «сильный / стал сильнее / стану еще сильнее», «красивый», «перспективный спортсмен / сильный спортсмен / известный спортсмен»), чем негативных (например, «слабый / стал слабее / стану слабее»).

Аналогичная картина отмечена в категории «Личностные качества»: преобладают позитивные самоописания (например, «добрый», «умный», «общительный / более общительный», «веселый», «образованный / более образованный / состоявшийся человек») по сравнению с негативными (например, «вспыльчивый», «несерьезный», «недисциплинированный»).

Отдельно были проанализированы параметры прогресса и регресса суждений в самоописаниях воспитанников в различных временных дифференциациях (табл. 5). Полученные данные свидетельствуют о преимуществе прогрессивного взгляда респондентов на самоизменения в течение жизни. При этом более выраженный прирост как прогрессивных, так и регрессивных суждений встречается при сопоставлении настоящего с будущим. При сопоставлении настоящего с прошлым данные различия менее выражены, что не удивительно, поскольку в данном случае сравниваются две свершившиеся реальности.

Результаты применения Ценностного опросника Ш. Шварца представлены в средних значениях десяти типов ценностей и их ранговых характеристиках в среднем по выборке (табл. 6). Обращает внимание слабая

дифференциация ценностных ориентаций респондентов. Мы связываем этот факт с тем, что, вероятно, опросник сложен для подростков 15–16 лет, хотя в специальной литературе есть данные о его применении даже с младшими подростками [7]. Вместе с тем общая тенденция, характеризующаяся преимущественным выбором юношами ценностей безопасности и доброты и наименее низкими значениями ценностей традиций и власти, в целом, совпадает с данными специальной литературы [8]. Вполне объяснимым, на наш взгляд, является высокое ранговое положение (третье место) ценности конформности, поскольку специфика пребывания в учебном заведении военизированного типа обуславливает приспособление к давлению со стороны группы с целью разделения позиции большинства.

При обработке результатов применения опросника «Отношение к школе» указанные в нем чувства и эмоциональные состояния были условно разделены нами на позитивные и негативные (отмечено в табл. 7 знаками «+» и «-»).

Согласно рекомендациям к интерпретации результатов применения опросника, для групповой характеристики выборки следует учитывать результаты, набравшие от 45–50 % и выше; более низкие цифры свидетельствуют об индивидуальном характере испытываемых учениками переживаний. В табл. 7 чувства и эмоциональные состояния, которые следует оценивать как характеристики группы, отмечены курсивом. В их числе (по ранговому порядку): усталость (87,10 %), спокойствие (77,42 %), уверенность в себе (61,29 %), симпатия к учителям (54,84 %),

Таблица 4

Результаты тестирования воспитанников КСШ ВИФК с применением теста «Я в прошлом. Я в настоящем. Я в будущем» ($n = 31$)

Категории		Позитивный тон (+) / негативный тон (-) полученных ответов, %		
		Я в прошлом	Я в настоящем	Я в будущем
Показатель дифференцированности (среднее /диапазон)		5 (0–10)	6 (0–10)	4 (1–10)
<i>Объективные (10,71 %)</i>	Социально-ролевые характеристики	«+» 24,24 % / «-» 0 %	«+» 33,33 % / «-» 0 %	«+» 33,34 % / «-» 9,09 %
<i>Субъективные (89,29 %)</i>	Физическое-Я	«+» 23,19 % / «-» 10,15 %	«+» 26,08 % / «-» 4,35 %	«+» 30,44 % / «-» 5,79 %
	Личностные качества	«+» 20,38 % / «-» 11,65 %	«+» 35,92 % / «-» 3,38 %	«+» 27,18 % / «-» 1,49 %

Таблица 5

Показатели прогресса и регресса суждений в самоописаниях воспитанников КСШ ВИФК в различных временных дифференциациях (по тесту «Я в прошлом. Я в настоящем. Я в будущем»)

Категории	В прогрессе		В регрессе	
	В настоящем по сравнению с прошлым	В будущем по сравнению с настоящим	В настоящем по сравнению с прошлым	В будущем по сравнению с настоящим
Социально-ролевые характеристики	на 12,12 %	на 27,27 %	на 0 %	на 9,09 %
Физическое-Я	на 8,70 %	на 21,74 %	на 4,35 %	на 5,80 %
Личностные качества	на 9,71 %	на 7,28 %	на 3,40 %	на 1,50 %

Таблица 6

Результаты тестирования воспитанников КСШ ВИФК с применением Ценностного опросника Ш. Шварца ($n = 31$)

Ценности личности	Среднее значение	Ранг
Безопасность	5,58	1
Доброта	5,47	2
Конформность	5,42	3
Самостоятельность	5,36	4
Достижения	5,25	5
Универсализм	5,24	6
Стимуляция	5,19	7
Гедонизм	5,05	8
Традиции	4,81	9
Власть	4,16	10

Таблица 7

Результаты тестирования воспитанников КСШ ВИФК с применением опросника «Отношение к школе» ($n = 31$)

Чувства и эмоциональные состояния	Ответы респондентов ($n = 31$)		
	количество	%	ранг
Усталость (-)	27	87,10	1
Спокойствие (+)	24	77,42	2
Уверенность в себе (+)	19	61,29	3
Симпатия к учителям (+)	17	54,84	4
Сомнение (-)	15	48,39	5
Желание приходить сюда (+)	14	45,16	6
Благодарность (+)	13	41,94	7
Раздражение (-)	10	32,26	8
Тревога за будущее (-)	10	32,26	8
Скука (-)	9	29,03	9
Радость (+)	8	25,81	10
Неудовлетворенность собой (-)	6	19,36	11
Беспокойство (-)	6	19,36	11
Обида (-)	1	3,23	12
Чувство унижения (-)	0	0	13
Страх (-)	0	0	13

сомнение (48,39 %), желание приходить в школу (45,16 %). На наш взгляд, данную картину эмоционального состояния воспитанников в целом следует воспринимать как положительную, невзирая на наличие двух условно отрицательных характеристик.

Так, чувство усталости, вышедшее на первое ранговое место, действительно, может восприниматься как отрицательное лишь условно. Данное ощущение абсолютно нормально для людей, активно выполняющих какую-либо работу, вовлеченных в какую-либо деятельность. Учебный день воспитанников КСШ ВИФК наполнен целиком и включает блоки общеобразовательных, военных, спортивных дисциплин, в результате чего ощущение усталости скорее свидетельствует о добросовестности выполнения учебной работы. Косвенным подтверждением этого служат другие эмоциональные ощущения, вышедшие на первые ранговые места – они в основном положительные, чего бы не было, поднимись чувство усталости до степени крайнего утомления.

Чувства спокойствия и уверенности в себе (второе и третье ранговые места), испытываемые более чем 60 % опрошенных, свидетельствуют о здоровой атмосфере в школе, о защищенности воспитанников и хорошем к ним отношении, а также об их адаптированности к условиям учебного заведения.

Чувство симпатии к учителям и желание приходить в школу (четвертое и шестое ранговые места) указывают на то, что в школе удалось установить теплые личные отношения между воспитанниками, воспитателями и преподавательским составом, что также является очень ценным.

Наконец, чувство сомнения, занявшее пятое ранговое место и испытываемое почти половиной респондентов, может быть связано, как с не вполне оправдавшимися ожиданиями от обучения в школе, так и с приближением срока выпуска, что характеризуется необходимостью принятия решения о выборе дальнейшей профессии и прохождении военной службы.

Остальные эмоциональные состояния, данные о которых представлены в табл. 7, носят в большей степени индивидуальный характер. При этом многие из них могут объясняться оторванностью от дома, разлукой с семьей и друзьями детства, недостатком

времени на досуг и т. п. Безусловно, положительным результатом является тот факт, что чувства страха и унижения не испытывает ни один из воспитанников.

При анализе результатов теста «Я глазами других» был использован тот же подход, что при обработке результатов тестов «Кто Я?» и «Я в прошлом. Я в настоящем. Я в будущем». Все ответы респондентов были разделены на три категории (табл. 8): объективные характеристики (социально-ролевые) и субъективные характеристики (физическое-Я, личностные качества).

Показатель дифференцированности децентрированного «Образа-Я» воспитанников в среднем составил 8 самоописаний. В ответах, как и в предыдущих аналогичных тестах, преобладают личностные самоописания (89,29 %) и позитивный тон, что свидетельствует о том, что воспитанники предполагают в основном положительное отношение к себе со стороны других людей. При этом в категориях «Социально-ролевые характеристики» и «Физическое-Я» зафиксированы только позитивные суждения (например, «кадет», «военный», «мужчина» либо «сильный», «спортивный», «энергичный»). В категории «Личностные качества» позитивный тон заметно преобладает (например, «отзывчивый», «дружелюбный», «надежный», «добрый», «целеустремленный», «умный»), однако встречается и негативный (например, «вспыльчивый», «упрямый»). Такие результаты свидетельствуют о конструктивных, эмоционально положительных отношениях между кадетами.

Анализ ответов воспитанников на вопросы «Опросника межличностных отношений» Шутца (табл. 9) позволил определить три наиболее выраженные тенденции в выстраивании отношений с другими людьми: тенденция подчиняться другим в общении (6,8 балла); желание, чтобы другие проявляли интерес и принимали в свое общество (6,3 балла); тенденция находиться в обществе других людей (5,7 балла). Отметим, что значение тенденций, оцениваемых в 6–7 баллов, считается высоким. Низкое значение (2–3 балла) для исследуемой выборки имеет желание опрошенных, чтобы другие ухаживали с ними глубокие эмоциональные отношения (3,1 балла).

Таблица 8

Результаты тестирования воспитанников КСШ ВИФК
с применением теста «Я глазами других» ($n = 31$)

Категории		Позитивный тон (+) / негативный тон (-) полученных ответов, %
Показатель дифференцированности (среднее / диапазон)		8 (2–19)
Объективные (6,76 %)	Социально-ролевые характеристики	«+» 6,76 % / «-» 0 %
Субъективные (93,24 %)	Физическое-Я	«+» 11,60 % / «-» 0 %
	Личностные качества	«+» 81,64 % / «-» 5,20 %

Таблица 9

Результаты тестирования воспитанников КСШ ВИФК
с применением «Опросника межличностных отношений» Шутца ($n = 31$)

Тенденции	Анализ результатов	
	балл	ранг
Тенденция подчиняться другим в общении	6,8	1
Желание, чтобы другие проявляли интерес к индивиду и принимали его в свое общество	6,3	2
Тенденция находиться в обществе других людей	5,7	3
Тенденция устанавливать близкие отношения с другими	4,6	4
Тенденция контролировать отношения с другими	3,8	5
Желание индивида, чтобы другие устанавливали с ним глубокие эмоциональные отношения	3,1	6

В целом, можно заключить, что большинство воспитанников испытывают зависимость и колебания при принятии решений, имеют выраженную потребность быть принятым в референтной группе, осторожны при выборе лиц, с которыми развивают глубокие эмоциональные отношения. Для них характерно стремление избежать принятия решений и взятия на себя ответственности. При этом некоторые из респондентов не боятся брать на себя ответственность, соединенную с ведущей ролью, и, как правило, они стоят на командных должностях.

Анализ результатов теста Томаса на конфликтность (табл. 10) показал, что преобладающими стилями поведения в конфликтных ситуациях для воспитанников КСШ ВИФК являются приспособление (29,03 %) и соперничество (25,81 %). При этом нельзя не отметить, что наиболее оптимальными стилями считаются сотрудничество (совместная деятельность с выгодой для

обеих сторон) и компромисс (взаимные уступки), которые представлены в выборке менее выражено (19,36 и 16,13 % соответственно). Преимущественно стремятся к избеганию лишь трое из опрошенных (9,67 %), которым проще уйти от источника неприятного воздействия, чем искать пути решения ситуации.

Полученные данные, на наш взгляд, не удивительны, поскольку, с одной стороны, овладение профессией военного неизбежно заставляет человека приспосабливаться к условиям службы, при этом сомнения или обсуждения приказов категорически не поощряются. С другой стороны, длительные и серьезные занятия спортом так или иначе погружают спортсменов в атмосферу соперничества и борьбы. Возможно, именно в силу данной специфики стили приспособления и соперничества вышли в выборке на первые позиции – в совокупности они свойственны более чем для половины воспитанников.

Таблица 10

Результаты тестирования воспитанников КСШ ВИФК с применением теста Томаса на конфликтность ($n = 31$)

№ п/п	Стили поведения в конфликтной ситуации	Количество человек	Ответы, %
1	Приспособление	9	29,03
2	Соперничество	8	25,81
3	Компромисс	6	19,36
4	Сотрудничество	5	16,13
5	Избегание	3	9,67

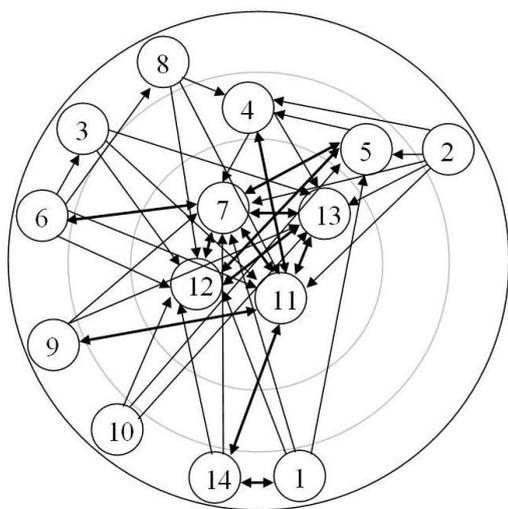


Рис. 1. Социограмма-мишень, отражающая структуру деловых взаимоотношений в 10а классе КСШ ВИФК

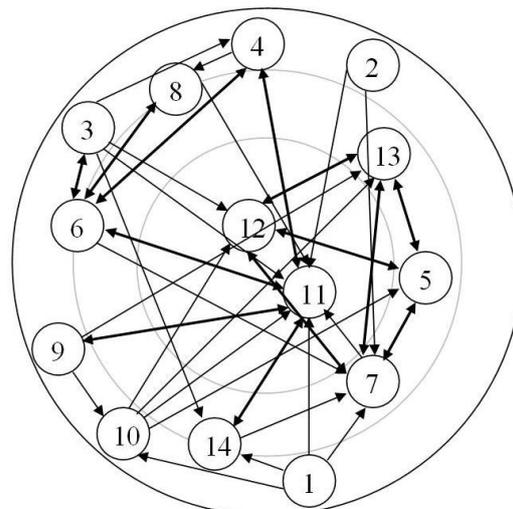


Рис. 2. Социограмма-мишень, отражающая структуру личных взаимоотношений в 10а классе КСШ ВИФК

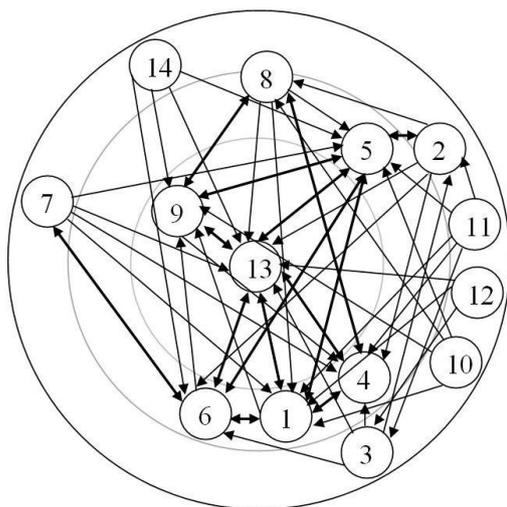


Рис. 3. Социограмма-мишень, отражающая структуру деловых взаимоотношений в 10б классе КСШ ВИФК

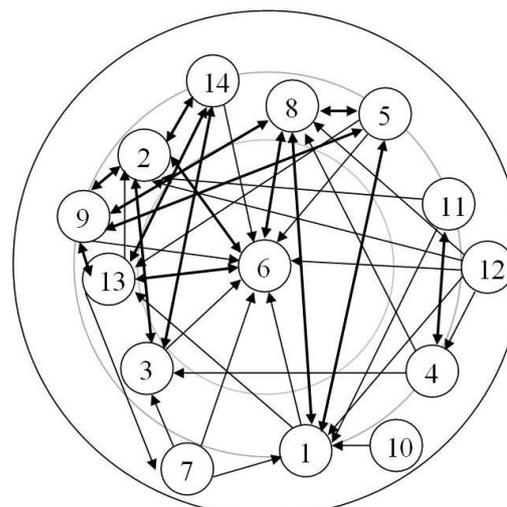


Рис. 4. Социограмма-мишень, отражающая структуру личных взаимоотношений в 10б классе КСШ ВИФК

В тестировании с применением социометрической методики приняли участие 28 воспитанников КСШ ВИФК – по 14 человек из 10а и 10б классов. Для каждого из классов были составлены по две социогаммы-мишени, отражающие структуру деловых и личных взаимоотношений в выборках (рис. 1–4). Мишени представляют собой три концентрические окружности: в центральной отражается количество лидеров класса, в средней – количество предпочитаемых, в крайней – количество изгоев. Кружки, которыми обозначены члены класса, располагаются на окружностях в соответствии с количеством полученных от одноклассников выборов. Односторонние выборы отмечены однонаправленной стрелкой (\longrightarrow), обоюдные выборы – двунаправленной стрелкой (\longleftrightarrow).

В представленных социограммах-мишенях обращает внимание двукратное преобладание количества лидеров, выбираемых по деловым качествам: четверо в 10а (по личным качествам – двое) и двое в 10б (по личным качествам – один). Интересно, что в 10а классе лидеры в деловых и личных взаимоотношениях совпадают, а в 10б классе – это разные люди.

Нами также были рассчитаны:

– индекс психологической взаимности (ИПВ), который характеризует сплоченность группы и определяется по формуле:

$$\text{ИПВ} = m / n(n - 1) / 2 \times 100 \%,$$

где m – количество взаимных выборов; n – число учеников в классе;

– коэффициент благополучия взаимоотношений (КБВ), который определяется по формуле:

$$\text{КБВ} = (C_1 + C_2) / n \times 100 \%,$$

где C_1 – количество лидеров; C_2 – количество предпочитаемых; n – число учеников в классе.

Полученные данные свидетельствуют, что в обоих классах личные взаимоотношения развиты лучше, чем деловые. При этом в структуре личных взаимоотношений показатели благополучия достаточно высокие (особенно в 10б классе – 78,57 %), а показатели психологической взаимности низкие. В структуре деловых взаимоотношений оба рассчитанных индекса не высоки, за исключением благополучия взаимоотношений в 10б классе (50 %). В целом, социометрические показатели в 10б классе более благоприятны, чем в 10а классе.

Таблица 11

Результаты тестирования воспитанников КСШ ВИФК с применением социометрической методики ($n = 28$: $n_{10a} = 14$, $n_{10b} = 14$)

Отношения	ИПВ, %	КБВ, %	Количество лидеров	Количество предпочитаемых членов группы	Количество членов группы на грани с изгоями	Количество изгоев
<i>10а класс</i>						
Деловые отношения	9,89	14,29	4	2	–	8
Личные отношения	13,19	57,14	2	3	3	6
<i>10б класс</i>						
Деловые отношения	13,19	50,00	2	4	1	7
Личные отношения	15,39	78,57	1	4	6	3
<i>Курс (10а, 10б)</i>						
Деловые отношения	11,54	32,15	6	6	1	15
Личные отношения	14,29	67,86	3	7	9	9

На основании проведенного исследования социализированности воспитанников КСШ ВИФК можно сделать следующее обобщающее заключение.

Воспитанники определяют собственную идентичность достаточно дифференцированно с преобладанием позитивных субъективных самоописаний. Большинство из них живут в мире позитивного прошлого, больших ожиданий от будущего и гедонистического настоящего. В настоящем они дифференцируют себя более разнообразно, чем в прошлом и будущем. При этом динамика «Образ-Я» во времени прослеживается четко и носит прогрессивный характер с преобладанием самоописаний личностных качеств, даваемых преимущественно в позитивном тоне. В плане выбора ценностных ориентаций преобладающими являются ценности безопасности, доброты, конформности, в наименьшей степени проявляется ценность власти. При этом отмечены затруднения при определении степени значимости различных ценностных ориентаций.

Отношение воспитанников к КСШ ВИФК в целом носит положительный характер. При этом наиболее часто они испытывают спокойствие, уверенность в себе, симпатию к учителям, желание приходить в школу. Обнаруженные усталость и сомнение мы определяем как результат большой включенности в учебный процесс и значимости профессионального выбора. В глазах других людей большинство опрошенных видят себя в основном позитивно, дифференцируя собственную идентичность достаточно разнообразно с акцентом на личностные качества. При выстраивании межличностных взаимоотношений характерными являются стремление подчиняться другим в общении, потребность быть принятым остальными и принадлежать к их обществу, избегание установления глубоких эмоциональных отношений с другими. В случае конфликтных ситуаций преобладающими стилями поведения являются приспособление и соперничество. В классах, в которых обучаются воспитанники, более гармонична структура личных взаимоотношений, чем деловых. При этом в обоих типах отношений коэффициент благополучия определяется более высоко, чем индекс психологической взаимности. Для выборки характерно наличие большого

количества членов группы, которые в основном общаются односторонне, мало получая обратную связь.

Обрисованная картина, на наш взгляд, свидетельствует о более гармоничном проявлении внутренних критериев социализации и, в частности, о большей сформированности когнитивного и аффективного компонентов, чем поведенческого.

Поскольку проведенное исследование носило пилотный характер и в его задачи входила также апробация инструментария для оценки социализированности кадетов, была сопоставлена информативность примененных методик с целью сокращения их общего количества для проведения последующих исследований с воспитанниками других довузовских образовательных учреждений МО РФ.

В частности, было определено, что респонденты давали идентичные самоописания в тесте «Кто Я?» и при характеристике настоящего в тесте «Я в прошлом. Я в настоящем. Я в будущем». При этом в плане выявления динамики представлений индивида о себе во времени более полную информацию дает тест «Я в прошлом. Я в настоящем. Я в будущем», чем методика Ф. Зимбардо. На основании этого было сделано заключение о целесообразности исключения из батареи тестов методик М. Куна, Т. МакПартленда «Кто Я?» и Ф. Зимбардо по временной перспективе, поскольку обе они вполне могут быть заменены тестом «Я в прошлом. Я в настоящем. Я в будущем».

Для определения особенностей отношений с другими людьми в пилотном исследовании были применены три методики: тест «Я глазами других»; «Опросник межличностных отношений» Шутца; тест Томаса. На наш взгляд, достаточно полную информацию об указанном параметре дает опросник Шутца, что позволяет исключить из батареи тестов методику «Я глазами других». Тест Томаса представляет интерес в плане определения стилей поведения в конфликтных ситуациях, преимущественно избираемых молодыми людьми, выбравшими военную профессию.

Таким образом, по результатам проведенных исследований были получены данные об особенностях социализированности воспитанников КСШ ВИФК и отобран ин-

формативный инструментарий для продолжения исследований с воспитанниками других довузовских образовательных учреждений МО РФ с целью последующего сопоставления полученных данных как между выборками, так и с выборкой подростков, обучающихся в общеобразовательных школах.

Список литературы

1. *Марин А.П., Румба О.Г.* О перспективах решения проблемы социализации кадетов средствами физической культуры и спорта // Сборник научных статей и докладов итоговой научной конференции слушателей, курсантов и соискателей института за 2015 г. / под ред. В.Л. Пашута. СПб., 2016.
2. *Мудрик А.В.* Социализация вчера и сегодня. М., 2006.
3. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. М., 2012.
4. *Пестова Т.Г.* Физическая культура как фактор социализации личности студента: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2004.
5. *Ковалева А.И.* Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория // Социологические исследования. 2003. № 1. С. 109-115.
6. *Акименко А.К.* Представления о прошлом, настоящем и будущем в системе социально-психологической адаптации личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2014. № 2. Т. 3. С. 131-141.
7. *Хлыбова Е.В.* Психолого-педагогическое сопровождение социализации учащихся средних и старших классов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.
8. *Румба О.Г., Горелов А.А., Кулешова М.В.* Особенности ценностных ориентаций и установок на поведение в конфликтных ситуациях студентов, отнесенных к разным медицинским группам для занятий физической культурой // Теория и практика физической культуры. 2014. № 7. С. 23-26.

References

1. *Marin A.P., Rumba O.G.* O perspektivah reshenija problemy socializacii kadetov sredstvami fizicheskoj kul'tury i sporta. *Sbornik nauchnyh statej i dokladov itogovoj nauchnoj konferencii slushatelej, kursantov i soiskatelej instituta za 2015 g.*, V.L. Pashuta (ed.). St. Petersburg, 2016. (In Russian).
2. *Mudrik A.V.* *Socializacija vchera i segodnja.* Moscow, 2006. (In Russian).
3. Russian Federation. *Federal Law "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii"* of December 29, 2012, № 273-FZ. Moscow, 2012. (In Russian).
4. *Pestova T.G.* *Fizicheskaja kul'tura kak faktor socializacii lichnosti studenta.* Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk Karachayevsk, 2004. (In Russian).
5. *Kovaleva A.I.* *Koncepcija socializacii molodezhi: normy, otkloneniya, socializacionnaja traektorija.* *Sotsiologicheskie issledovaniya – Sociological Studies*, 2003, no. 1, pp. 109-115. (In Russian).
6. *Akimenko A.K.* *Predstavlenija o proshlom, nastojashhem i budushhem v sisteme social'no-psihologicheskoj adaptacii lichnosti.* *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija – Izvestiya of Saratov University. New Series. Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, no. 2. vol. 3, pp. 131-141. (In Russian).
7. *Hlybova E.V.* *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie socializacii uchashhihsja srednih i starshih klassov.* Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moscow, 2009. (In Russian).
8. *Rumba O.G., Gorelov A.A., Kuleshova M.V.* *Osobennosti cennostnyh orientacij i ustanovok na povedenie v konfliktnyh situacijah studentov, otnesennyh k raznym medicinskim gruppam dlja zanjatij fizicheskoj kul'turoj.* *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2014, no. 7, pp. 23-26. (In Russian).

Поступила в редакцию 15.01.2016 г.

Received 15 January 2016

UDC 37.062.1

THE STUDY OF THE MILITARY SPORTS BOARDING SCHOOL STUDENTS' SOCIALIZATION OF THE MILITARY INSTITUTE OF PHYSICAL TRAINING

Andrey Pavlovich MARIN, Military Institute of Physical Training, Saint-Petersburg, Russian Federation, Adjunct, e-mail: andrage@bk.ru

Olga Gennadevna RUMBA, Military Institute of Physical Training, Saint-Petersburg, Russian Federation, Doctor of Pedagogy, Professor, Senior Research Worker, e-mail: rumbaolga@yandex.ru

Lyubov Alekseevna GRIGOROVICH, Moscow University of Psychology and Sociology, Moscow, Russian Federation, Doctor of Psychology, Professor, Professor of Pedagogic Psychology and Methods of Teaching Department, e-mail: 1250762@inbox.ru

The relevance of pre-university educational institutions students socialization study of the Russian Federation Ministry of Defense is caused by social and psychological difficulties which teenagers face when enter educational institutions of the militarized type and effective means of pedagogical influence can help in overcoming that. In the development of such means it is necessary to focus on the specifics of teenagers' socialization in the conditions of training in the military cadet schools, for understanding that the presented research was conducted, the purpose of which was to identify the characteristics of socialization of the students of the Military Sports Boarding School of the Military Institute of Physical Training. Socialization was researched due to appropriate evaluation of internal and external manifestations of socialization. The criteria of internal manifestations of socialization were presented by self-attitude, self-image in the time term, value orientation of the individual. The criteria of the external manifestations of socialization were: attitude towards school, relationships with others, sociometric status. The study applied the methods of theoretical analysis and generalization of data on special literature, testing, questionnaires, mathematical statistics. Based on these data, it was concluded that a more harmonious manifestation is identified in internal criteria of students' socialization and, in particular, cognitive and affective components are more highly-developed in comparison with behavioral ones. In addition, by the results of the research the applied diagnostic means were analyzed for their informative value, after which they were shortened to optimize a further research in other pre-university educational institutions of the Russian Federation Ministry of Defense.

Key words: socialization; students of pre-university educational institutions of the Russian Federation Ministry of Defense; military sports boarding school of the military institute of physical training; testing; questionnaires.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-121-134

ПЕДАГОГИКА СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

УДК 37.032

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОВЛЕЧЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ (ЗАКОННЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ) ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ¹

© Светлана Николаевна ВАЧКОВА

Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Российская Федерация, доктор педагогических наук,
доцент, директор института системных проектов, e-mail: svachkova@gmail.com

© Михаил Владимирович ВОРОПАЕВ

Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Российская Федерация, доктор педагогических наук,
профессор кафедры теории и истории педагогики, e-mail: voropmv@gmail.com

© Игорь Михайлович РЕМОРЕНКО

Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Российская Федерация, кандидат педагогических наук,
доцент, ректор, e-mail: rector@mgpu.ru

Представлены результаты исследования, в ходе которого выявлялся характер и степень вовлечения общественности в управление процессом реализации Федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования в образовательных организациях. Исследование охватило статистически достоверную выборку (17790 человек) из 80 регионов Российской Федерации, куда входили представители органов исполнительной власти, осуществляющих государственное управление в сфере образования, руководители образовательных организаций, педагоги, родители (законные представители). Теоретическая концепция исследования базировалась на представлении социального партнерства как политологического, социологического и экономического феномена, имеющего, тем не менее, важнейшие педагогические эффекты. Одним из промежуточных результатов исследования была разработка критериально-диагностической базы для изучения степени вовлечения общественности в управление процессом реализации федеральных государственных образовательных стандартов. В структуру базовых критериев была заложена оценка интенсивности и результативности участия родителей и общественности в управлении, а также его эмоционально-ценностная оценка. Результаты исследования продемонстрировали, что значения всех изученных критериев достаточно высоки. На основании различных оценок можно считать, что более 60 % родителей (законных представителей) обучающихся оказывают воздействие на содержание образования, его формы и условия реализации. Более 70–80 % пожеланий родителей (законных представителей) тем или иным образом учитываются при разработке основных образовательных программ образовательных организаций. В то же время был выявлен ряд проблем такого взаимодействия: на уровне регионов отсутствует развитая инфраструктура (организационного, методического или информационного свойства), которая бы целевым образом поддерживала развитие форм государственно-общественного управления образовательными организациями, неразвитость юридической практики сопровождения исследуемых форм взаимодействия, настороженность и недоверие со стороны ряда участников друг к другу и пр. Констатируется необходимость инфраструктурных решений на уровне региона, обеспечивающих, с одной стороны, подготовку всех субъектов данного процесса, а с другой – стимулирование образовательных организаций к такому сотрудничеству.

¹ Исследование выполнялось в рамках реализации Государственного контракта ГК № 08.018.11.0022 от 20 августа 2015 г.

Ключевые слова: взаимодействие государственных и общественных институтов; вовлечение общест­венности; образовательные организации; руководители; педагоги; родители (законные предста­вители) обучающихся; критерии измерения и оценки; федеральный государственный образова­тельный стандарт.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-135-149

Проблема взаимодействия школы и социума не только полидисциплинарна (ее изучает помимо педагогики социология, социальная психология, юриспруденция и экономика), но многоаспектна. В рамках предметного поля каждой из дисциплин выделяются многочисленные самостоятельные направления исследования.

По целому ряду причин в современных отечественных публикациях названная выше проблематика обсуждается в рамках концепта «социального партнерства». Пришедший из западной политологии и социологии он стремительно утвердился в названиях педагогических статей и диссертаций, решительно потеснив потерявшие привлекательность для авторов «взаимодействие школы и среды», «взаимодействие школы и родителей» и многие другие привычные понятия в рамках представлений о партисипативном управлении.

В западной традиции понятие социального партнерства предполагает наличие объективно-различных интересов субъектов, которое может быть успешно (хотя и не в полной мере) преодолено специальными средствами. Значимости и характеру этих средств посвящен целый ряд исследований. Наиболее часто в отечественных публикациях, посвященных социальному партнерству в сфере образования, упоминаются Дж. Коулман, М. Розенхольц, Л. Штейнберга, Дж. Эпштейн, М. Фуллана и др. [1, с. 57].

Для любого специалиста, знакомого с историей отечественной педагогики, очевидно, что новое понятие «социальное партнерство» должно быть разведено с ранее существовавшими понятиями, описывающими ту же предметную область. Эта интеллектуальная задача достаточно нетривиальна. Во-первых, в условиях советского тоталитаризма и глобальной институциональной индоктринации различные субъекты (в частности, родители и школа) вовсе не осознавали себя противостоящими и тем более не осознавали необходимости правовой регламентации своих взаимоотношений. Во-вторых, советская школа изначально решала большой спектр воспитательных задач и традиционно

была включена в разнообразную систему взаимодействия с обществом. В-третьих, существовала обширная педагогическая традиция изучения взаимодействия школы и среды. И, наконец, в-четвертых, в России советского периода сохранялись многие черты традиционного общества с остатками патриархальных отношений как в семьях, так и в отношениях «школа – родитель».

подавляющее большинство современных авторов констатируют существующие (и достаточно серьезные) проблемы взаимодействия школы с родителями, уходящие корнями в прошлое. Отмечается «...закрытость школы для родителей, ее авторитарная риторика, отпугивающая родителей от школы вследствие сакрализации школьного знания, деиндивидуализации и властно-ультимативных форм воздействия на семью. ...непонимание обоими субъектами своей ответственности в плане воспитания ребенка, которое является основным условием успешного обучения» [1, с. 65]. Т.П. Грибоедова отмечает, что роль родителей часто ограничивается спонсорской, или же она сводится к роли статистов [2, с. 52].

Утверждение концепции социального партнерства связывается в публикациях с качественными положительными изменениями в названной области [2, с. 54].

Решая проблему определения понятия «социального партнерства», большинство авторов педагогических работ идет по пути расширения перечня позитивных характеристик, ранее приписываемых «взаимодействию с семьей». Например, Т.П. Грибоедова, отмечая существование других точек зрения на сущность партнерства, пишет, что «...партнерство – это высшая форма социального взаимодействия, основанная на социальном диалоге, предполагающем не только определенное понимание предмета обсуждения, но и «слышание» друг друга» [2, с. 54]. В качестве основы партнерских отношений она выделяет равноправие, добровольность взаимодействия, самостоятельность в выборе и принятии решений каждой из сторон, взаимовыгодность, диалогичность,

осознанность. В качестве основного содержательного отличия позиции школы в рамках партнерства от аналогической позиции в рамках «взаимодействия с социумом» названный автор выделяет то, что школа может и должна быть связующим звеном между разными партнерами, но при этом необходимо уйти от доминирования над другими сторонами взаимодействия; заменив ее ролью организационно-координационной (на первом этапе) с последующей полной передачей этой роли координирующим органам [2, с. 57].

Несмотря на то, что перечень существующих форм взаимодействия школы и семьи вполне конечен, различные авторы используют различные основания для их классификации [2, с. 53; 3, с. 788-789].

По нашему мнению, попытка ввести «конструкт» социального партнерства в педагогическое знание как за счет расширения содержания ранее употреблявшихся терминов, так и за счет противопоставления по отношению к ним бесперспективна. Так, несложно подобрать из публикаций советского периода многочисленные тезисы, которые опровергают практически каждую позицию «инаковости», которую приписывают «социальному партнерству».

Конструкт «социального партнерства», как и феномен, который он описывает, по нашему мнению, был и остается понятием социологическим и политологическим, имеющим между тем важнейшие педагогические эффекты (так, например, это понятие трактует Н.М. Набиуллина [4]).

Это понятие адекватно той новой социально-экономической ситуации, которая еще не вполне наступила. Школа в лице своей администрации только еще начинает осознавать, что родители и дети – в определенной степени потребители образовательных услуг, и что финансово-экономические показатели деятельности являются важнейшими в оценке ее деятельности, а родители, со своей стороны – возможности правовых механизмов регулирования отношений с образовательными организациями [5].

Государство предприняло ряд значимых шагов для утверждения новой социально-экономической и образовательной реальности. Но наиболее актуальными для образовательных организаций в настоящее время являются не педагогический анализ проблем

взаимодействия с родителями и социумом (мы убеждены, что существующая отечественная педагогическая традиция дает вполне полные ответы на данную проблему), а изучение процесса «освоения» тех юридических и организационных инструментов, которые предоставили участникам рынка образовательных услуг федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) [6; 7] и Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [8].

Хотя федеральная нормативная база (в первую очередь Федеральный закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС) и предоставляет большие возможности для развития государственно-общественного управления в сфере образования, на практике система взаимодействия между различными субъектами, заинтересованными в повышении качества образования, еще очень несовершенна.

Требования ФГОС о наличии в основной образовательной программе школы не только обязательной части, но и части, формируемой участниками образовательных отношений (вариативной части), во многих образовательных организациях не реализуются. Педагогические коллективы и администрация оказываются во многом не готовы к использованию тех возможностей, которые предоставляют новые ФГОС.

Результаты исследования, представленного в настоящей статье, позволяют оценить некоторые аспекты этих проблем в российском образовании в настоящий момент.

Основной целью исследования было выявление характера и степени вовлечения общественности в управление процессом реализации ФГОС начального общего образования (НОО) и основного общего образования (ООО) в образовательных организациях. Для ее достижения были разработаны критерии и диагностические инструменты.

Разработка **критериев измерения** осуществлялась на основе построения **первоначальной модели изучаемого явления**.

Эта модель исходила из возможного несоответствия процессов, происходящих в образовательных организациях, и степени сформированности нормативной, организационной и информационной систем, которые эти процессы обеспечивают (как на уровне региона, так и на уровне субъектов федера-

ции). Нормативная база федерального уровня предполагает возможность участия в формировании содержания образования различных субъектов: родителей (законных представителей) обучающихся, представителей общественных организаций, местного сообщества, муниципальных органов самоуправления и пр. Основное направление такого участия – это взаимодействие указанных субъектов с педагогическими коллективами в процессе разработки основной образовательной программы (ООП) образовательной организации. Подробное описание наиболее значимых шагов и мероприятий по организации подобного процесса, рассмотрение ключевых участников и возможных форм организации коммуникаций как внутри школы, так и в части взаимодействия с внешними партнерами, представлено в статье, в которой рассматривается модель региональной системы государственно-общественного сопровождения образовательных организаций при разработке и реализации основных образовательных программ [9].

С юридической точки зрения возможны или прямое участие общественности в разработке ООП (например, в форме волеизъявления на родительском собрании или электронного голосования с помощью форм, размещенных в Интернете), или опосредованное. В последнем случае это участие осуществляется посредством органов, которым определены общественные группы делегировали свое право волеизъявления.

Формы, последствия и процедуры учета мнения родителей, общественности и иных субъектов, участвующих в разработке ООП, в идеале должны быть регламентированы локальными актами образовательной организации или нормативными актами, действующими на уровне субъекта федерации или муниципального образования. Однако образовательная организация может использовать сходные механизмы и не сопровождая их юридическими процедурами, которые предполагаются в соответствии с федеральным законом «Об образовании в РФ» и иными законодательными актами РФ. Возможна также ситуация, в которой формальная процедура просто декларируется и не сопровождается никакой реальной деятельностью.

Так как основным субъектом, определяющим разработку части ООП, формируе-

мой участниками образовательных отношений, являются родители (законные представители) обучающихся, то они, наряду с представителями органов управления образованием, руководителями образовательных организаций и педагогами, составили четыре основные целевые группы проведения исследования.

В структуру базовых критериев была заложена оценка интенсивности участия родителей и общественности в управлении (критерий «Интенсивность» («И»)), его результативность (критерий «Результативность» («Р»)) и его эмоционально-ценностная оценка (критерий «Отношение» («О»)) со стороны всех перечисленных выше категорий респондентов. Все критерии оценивались в связи с тремя аспектами – с оценкой вовлечения общественности и родителей (законных представителей) обучающихся в формирование содержания и условий образования, процессуально-технологические стороны образовательного процесса.

Таким образом, критерий «интенсивность» («И») оценивался по трем показателям: «Интенсивность участия в коррекции содержания образования (планируемых результатов)», «Интенсивность участия в коррекции условий реализации ООП», «Интенсивность участия в коррекции процессуальных особенностей реализации ООП». Критерий «результативность» («Р») и «отношение» («О») оценивались по аналогичным показателям (соответственно): «Результативность участия в коррекции содержания образования (планируемых результатов)», «Результативность участия в коррекции условий реализации ООП», «Результативность участия в коррекции процессуальных особенностей реализации ООП», «Отношение к участию общественности в коррекции содержания образования (планируемых результатов)», «Отношение к участию общественности в коррекции условий реализации ООП», «Отношение к участию общественности в коррекции процессуальных особенностей реализации ООП».

Был также использован ряд дополнительных шкал, в т. ч. и с «открытыми» типами вопросов.

Для проведения исследования была выбрана электронная форма опроса.

Исследование было проведено в период с сентября по ноябрь 2015 г.

Объем выборки составил 17790 человек.

В табл. 1 приведены данные, полученные при оценке **критерия интенсивности** участия родителей (законных представителей) и представителей общественности в управлении образованием.

Анализ показателей, основанных на оценке участия родителей (законных представителей) обучающихся в коррекции содержания образования, демонстрирует, что выделяются две группы респондентов, меньшая часть которых (около 20 %) постоянно участвуют в формировании содержания образования (предположительно, речь идет о членах органов общественного самоуправления), и вторая группа (около 50 %), которая высказывает свои пожелания раз в год (предположительно на родительских собраниях). При этом выделяется группа родителей (законных представителей), которые вообще никак не участвуют в формировании содержания образования (около 20 %). Такая группа выделяется лишь при анализе тех ответов, которые были получены от группы родителей-респондентов. Однако полученные результаты расходятся с результатами ответов на вопрос о степени знакомства родителей с ООП: согласно им, лишь около 9 % родителей принимали участие в разработке ООП.

Возможны два варианта интерпретации: или все участники опроса стремились давать нормативно одобряемые ответы, или в образовательных организациях используются не предусмотренные законом формы корректи-

ровки содержания образования (без корректировки содержания ООП в течение учебного года).

В целом близкие результаты показал анализ данных по показателю, связанному с интенсивностью участия родителей (законных представителей) и общественности в **корректировке условий образования**.

Из приведенных данных видно, что, хотя распределение ответов в целом повторяет распределение ответов по первой группе, оно склонно к смещению в полярные точки шкалы (практически не встречаются промежуточные значения).

Видно, что несколько изменяется, по сравнению с предыдущими показателями, форма распределения, в частности, заметно растет количество отрицательных ответов. Это вполне объяснимо, т. к. именно образовательная организация обладает правом и возможностью выбирать образовательные технологии для реализации образовательной деятельности.

Следующая группа показателей объединена вокруг **критерия результативности** участия общественности и родителей в реализации ООП (табл. 2).

Приведенные данные показывают, что подавляющее большинство респондентов отмечают, что пожелания родителей (законных представителей) и общественности учитываются в коррекции содержания ООП. Для верификации оценки результативности участия родителей (законных представителей) и представителей общественности в корректи-

Таблица 1
Результаты оценки критерия «Интенсивность» («И») (в % к количеству ответивших)

Частота фактов участия родителей в управлении	Руководители ОО			Сотрудники органов управления			Педагоги			Родители (законные представители)		
	СО	У	М	СО	У	М	СО	У	М	СО	У	М
Постоянно	21,29	13,79	8,29	26,68	18,11	13,19	26,18	13,36	10,55	17,42	14,70	9,06
Систематически: примерно раз в несколько месяцев	24,08	19,08	15,23	23,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Ежегодно	48,44	52,77	52,58	45,40	63,37	59,15	58,28	57,12	55,78	53,76	59,56	48,14
Несколько раз, но носило случайный характер	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Один раз	1,37	0,00	2,56	1,23	0,00	3,83	3,12	4,21	0,00	8,11	0,00	6,61
Не было ни разу	4,82	14,36	21,34	3,68	18,52	23,83	12,42	25,31	33,67	20,71	25,74	36,19

Примечание. «СО» – по отношению к содержанию образования; «У» – по отношению к условиям образования; «М» – к используемым формам и методам образования.

Таблица 2

Результаты оценки критерия «Результативность» («Р») (в % к количеству ответивших)

Показатели	Руководители ОО			Сотрудники органов управления образованием			Педагоги			Родители (законные представители)		
	СО	У	М	СО	У	М	СО	У	М	СО	У	М
Полностью учтены	32,60	18,10	12,54	26,80	16,49	13,66	27,09	18,33	13,50	25,18	19,99	16,57
Частично учтены	60,81	76,87	71,53	61,60	65,72	62,89	54,77	64,87	58,22	69,42	53,40	50,38
Практически не учтены	3,49	3,49	5,72	6,70	8,51	12,89	4,16	4,42	4,62	5,95	4,80	4,77
Проигнорированы	0,18	0,30	0,73	0,52	1,29	1,29	0,70	0,70	0,81	2,88	2,03	2,36
Вы не знаете результат	2,92	1,24	9,48	4,38	7,99	9,28	13,28	11,69	22,84	26,55	19,78	25,92

Примечание: см. табл. 1.

ровке содержания ООП использовался показатель соотношения обязательной части и части ООП, формируемой участниками образовательных отношений. Средние значения процентного веса части, формируемой участниками образовательных отношений, составили для представителей органов управления образованием – 20,61 %, для руководителей образовательных организаций – 28,32 %.

Обращает на себя внимание, что в выборке присутствуют ответы (незначительная часть), которые оценивают ООП как вариативную на 50–80 % и выше. Эти данные очевидно свидетельствуют о наличии в выборке респондентов тех, которые либо отвечали невнимательно, либо сознательно искажали фактические данные¹. Также, возможно, представления о вариативности у респондентов значительно разнятся. Процентный вес такой категории составляют менее 9 % от выборки.

Тип распределения данных по показателям результативности, соотнесенным с условиями реализации ООП и используемыми формами и методами, существенно не отличался от рассмотренных выше.

Как видно из приведенных в табл. 2 данных, наиболее значимо оценивают влияние родителей (законных представителей) на формы, методы воспитания и обучения руко-

водители образовательных организаций и представители органов управления образованием.

В табл. 3 представлены данные, характеризующие группу показателей, связанных с различными аспектами **эмоционально-ценностного отношения** различных категорий респондентов к изучаемым феноменам и взаимодействиям (критерий «О»).

В отличие от показателей, относящихся к первым двум критериям, показатели рассматриваемой группы существенно отличаются по виду и характеру распределения.

Так, отчетливо заметна значимая разница в характере ответов между различными группами респондентов. Наиболее скептически настроены в отношении фактического участия родителей (законных представителей) и общественности в формировании содержания образования именно педагоги; наиболее оптимистично – сами родители (законные представители) и сотрудники аппаратов управления.

Педагоги гораздо более положительно, чем сами родители (законные представители) относятся к влиянию родителей на условия образовательной деятельности, а продемонстрированное положительное отношение со стороны сотрудников органов управления образованием заметно превышает соответствующие значения, полученные на выборке родителей (законных представителей) обучающихся.

Для верификации измерения эмоционально-ценностного отношения были использованы результаты ответов на вопросы об удовлетворенности существующим содержанием образования и условиям образовательного процесса (табл. 4).

¹ Во ФГОС зафиксировано, что обязательная часть ООП на уровне начального общего образования составляет 80 %, а часть, формируемая участниками образовательных отношений, – 20 % от общего объема основной образовательной программы основного общего образования; на уровне основного общего образования обязательная часть составляет 70 %, а часть, формируемая участниками образовательных отношений, – 30 %. Однако каким образом рассчитывается данное процентное соотношение, стандарт не указывает.

Таблица 3

Результаты оценки критерия «Отношение» («О») (в % к количеству ответивших)

Показатели	Руководители ОО		Сотрудники органов управления		Педагоги			Родители (законные представители)		
	СО	М	СО	М	СО	У	М	СО	У	М
Положительное	46,97	26,29	82,20	76,84	33,05	44,98	25,11	71,02	33,33	56,01
Неопределенное	45,24	56,64	17,80	23,16	52,17	44,22	74,76	28,98	33,33	43,99
Негативное	7,79	17,07	0,00	0,00	14,78	10,80	0,12	0,00	33,33	0,00

Примечание: см. табл. 1.

Таблица 4

Результаты ответа на вопросы о степени удовлетворенности
(в % к количеству ответивших)

Показатели	Руководители ОО		Педагоги		Родители (законные представители)	
	М	СО	М	СО	М	СО
Изменения не требуются, Полностью удовлетворен(а)	14,46	18,12	24,84	10,29	33,24	35,24
Возможны некоторые улучшения	75,01	69,74	62,87	73,28	55,40	54,03
Требуются значительные улучшения	10,44	12,14	11,74	14,55	10,45	9,41
Требуется полная переработка	0,09	0	0,55	1,88	0,91	1,32

Примечание: см. табл. 1.

Данные демонстрируют более критичное (но взвешенное и осторожное) отношение к возможной коррекции содержания образования у педагогов, в меньшей степени – у родителей (законных представителей) обучающихся. Заметна значимая разница в ответах: наиболее скептические оценки демонстрируют руководители образовательных организаций и педагоги, наиболее оптимистичные – сами родители (законные представители) обучающихся и представители органов управления образованием, хотя в целом преобладают положительные оценки.

Обоснованность оценки вовлечения родителей (законных представителей) обучающихся в процессы управления школой со стороны педагогов и администрации может быть проверена сопоставлением с оценкой готовности родителей (законных представителей) обучающихся к этой деятельности.

Около 60 % родителей (законных представителей) обучающихся считают, что вполне готовы к этому, около 20 % – что в основном готовы.

Однако родители (законные представители), участвовавшие в опросе, практически не дифференцируют свои ответы в зависимо-

сти от того, на какую сферу деятельности образовательной организации им предположительно можно будет оказывать влияние: на содержание образования, на условия образования, на формы и методы образовательной деятельности. Это свидетельствует (наиболее вероятная причина) о недостаточной рефлексии родителями (законными представителями) своих собственных возможностей, о незнании тех направлений деятельности образовательной организации, в управлении которыми они собрались участвовать. К тому же размытость представлений о содержании образования просматривается как в педагогической среде, так и еще в большей степени среди других участников образовательного процесса.

На всем массиве данных с разбиением по четырем основным категориям респондентов был произведен подсчет ранговых **интеркорреляций между переменными и группировка переменных** методами иерархического кластерного анализа.

Данные расчетов невозможно привести полностью ввиду объема статьи. Отметим, что между большей частью переменных, характеризующих основные критерии, изучае-

мых в исследовании, существуют значимые корреляции на уровне $p \leq 0,0001$, а численные значения коэффициента корреляции Спирмена в основном колеблются около 0,2. Это косвенно подтверждает, что сформированные нами измерительные шкалы обладают внутренней валидностью.

Проведенная группировка переменных позволила выявить интересные особенности. В частности, на дендрограмме, построенной

по результатам ответа родителей (рис. 1), видно, что переменные группируются исключительно по заданным модальным операторам в шкалах вопросов. То есть, например, респонденты этой категории отвечали на вопросы, содержащие оборот «Как Вы относитесь...», совершенно однотипно, вне зависимости от того, какой сферы жизнедеятельности образовательной организации касался вопрос.

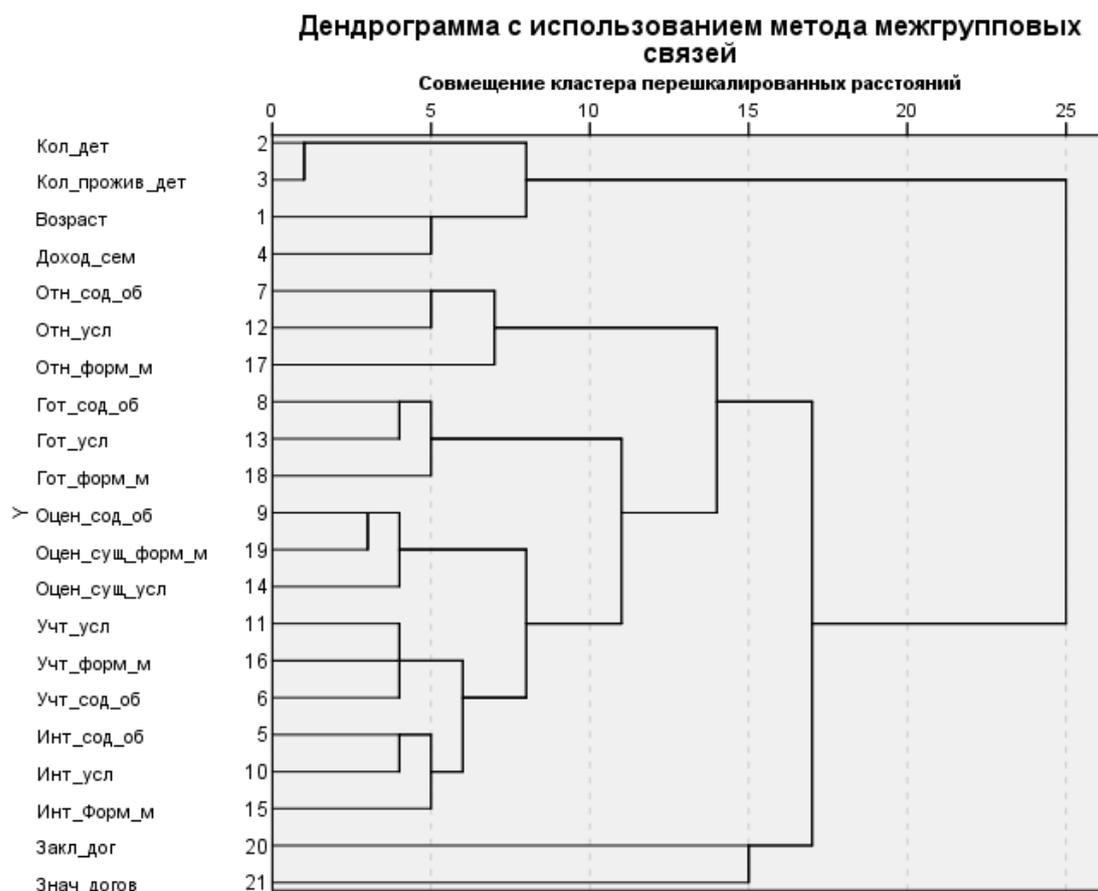


Рис. 1. Результаты кластеризации переменных в выборке родителей (законных представителей) обучающихся:

«Кол_дет» – количество детей в семье; «Кол_прожив_дет» – количество детей, которые проживают вместе с родителями; «Катег_сем» – полная, неполная, с прародителями, без прародителей; «Доход_сем» – уровень дохода семьи; «Инт_сод_об» – степень фактического вовлечения в деятельность по коррекции содержания образования; «Учт_сод_об» – результативность вовлечения в деятельность по коррекции содержания образования; «Отн_сод_об» – отношение к деятельности по коррекции содержания образования; «Гот_сод_об» – готовность принимать участие в коррекции содержания образования; «Оцен_сод_об» – степень удовлетворенности содержанием образования в образовательной организации; «Инт_усл» – степень фактического вовлечения в деятельность по коррекции условий образования; «Учт_усл» – результативность вовлечения в деятельность по коррекции условий образования; «Отн_усл» – отношение к деятельности по коррекции условий образования; «Гот_усл» – готовность принимать участие в коррекции условий образования; «Оцен_сущ_усл» – степень удовлетворенности условиями образования в образовательной организации; «Инт_Форм_м» – степень фактического вовлечения в деятельность по коррекции форм и методов образования; «Учт_форм_м» – результативность вовлечения в деятельность по коррекции форм и методов образования; «Отн_форм_м» – отношение к деятельности по коррекции форм и методов образования; «Гот_форм_м» – готовность принимать участие в коррекции форм и методов образования; «Оцен_сущ_форм_м» – степень удовлетворенности формами и методами образования в образовательной организации; «Закл_дог» – факт заключения договора с образовательной организацией; «Знач_догов» – оценка роли договора с образовательной организацией

Это подтверждает сделанный ранее вывод о недостаточной рефлексии родителей (законных представителей) обучающихся собственной готовности к участию в управлении. Также родителям недостаточно ясны представления о вариативности образовательного процесса и содержании образования.

Из всех категорий респондентов ближе всего по типу группировки к родителям (законным представителям) обучающихся оказались педагоги.

Как и у родителей, у них в отдельный кластер выделилась группа показателей, характеризующих эмоционально-ценностное

отношение к участию родителей в управлении. Однако по другим показателям группировка ответов показала, что педагоги ориентировались на особенности сферы деятельности образовательной организации.

Интересен факт, что оценка существующих условий образования в образовательной организации оказалась в одном кластере с возрастом и педагогическим стажем и при этом связана слабой, но значимой отрицательной корреляцией ($r_s = -0,05$, $p \leq 0,0001$), т. е. чем старше педагог, тем он склонен хуже оценивать условия образования (рис. 2).



Рис. 2. Результаты кластеризации переменных в выборке педагогов:

«Возраст» – возраст; «Пед_ст» – педагогический стаж; «Инт_сод_об» – степень фактического вовлечения в деятельность по коррекции содержания образования; «Учт_сод_об» – результативность вовлечения в деятельность по коррекции содержания образования; «Отн_сод_об» – отношение к деятельности по коррекции содержания образования; «Оцен_сущ_сод_об» – степень удовлетворенности содержанием образования в образовательной организации; «Инт_усл» – степень фактического вовлечения в деятельность по коррекции условий образования; «Учт_усл» – результативность вовлечения в деятельность по коррекции условий образования; «Отн_усл» – отношение к деятельности по коррекции условий образования; «Оц_сущ_усл» – степень удовлетворенности условиями образования в образовательной организации; «Инт_форм_м» – степень фактического вовлечения в деятельность по коррекции форм и методов образования; «Учт_форм_м» – результативность вовлечения в деятельность по коррекции форм и методов образования; «Отн_форм_м» – отношение к деятельности по коррекции форм и методов образования; «Оцен_сущ_форм_м» – степень удовлетворенности формами и методами образования в образовательной организации

Характер распределения переменных, полученных на выборке руководителей образовательных организаций, был в определенных характеристиках близок родителям (законным представителям), а в определенных – педагогам (рис. 3).

Так, в один кластер попали все показатели, характеризующие результативность, остальные же показатели распределились по другим основаниям.

Форма дендрограммы, полученной при анализе ответов руководителей образовательной организации, заметно отличалась от всех остальных.

Фактически в отдельный кластер попала лишь одна переменная – оценка объема части ООП, формируемой участниками образовательных отношений. Остальные переменные структурно были сгруппированы лишь на последних шагах кластеризации. Это может служить косвенным свидетельством того, что руководители образовательных организаций лучше, чем остальные участники опроса, смогли дифференцировать предложенные им показатели и оценить их независимо друг от друга.

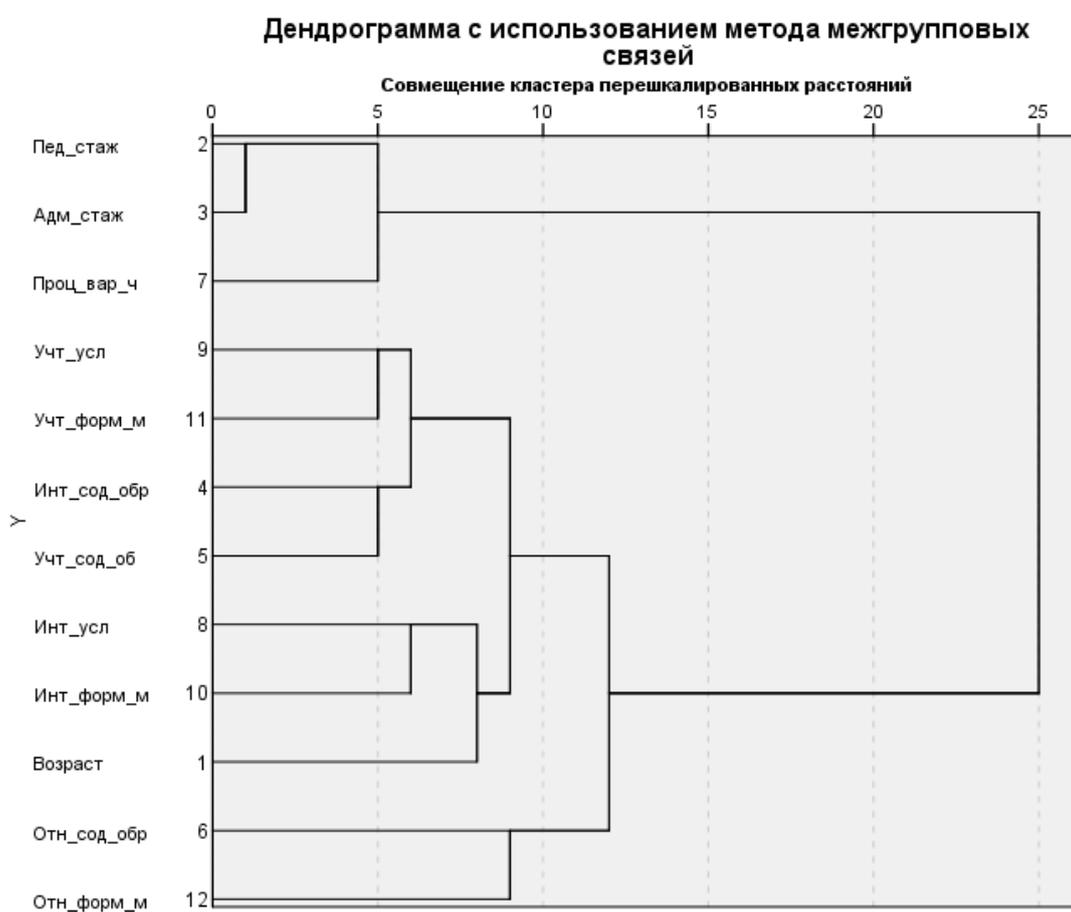


Рис. 3. Результаты кластеризации переменных в выборке сотрудников органов управления образованием:

«Возраст» – возраст; «Пед_ст» – педагогический стаж; «Адм_стаж» – стаж работы на административных должностях; «Инт_сод_обр» – степень фактического вовлечения в деятельность по коррекции содержания образования; «Учт_сод_об» – результативность вовлечения в деятельность по коррекции содержания образования; «Отн_сод_обр» – отношение к деятельности по коррекции содержания образования; «Инт_усл» – степень фактического вовлечения в деятельность по коррекции условий образования; «Учт_усл» – результативность вовлечения в деятельность по коррекции условий образования; «Отн_усл» – отношение к деятельности по коррекции условий образования; «Инт_форм_м» – степень фактического вовлечения в деятельность по коррекции форм и методов образования; «Учт_форм_м» – результативность вовлечения в деятельность по коррекции форм и методов образования; «Отн_форм_м» – отношение к деятельности по коррекции форм и методов образования; «Проц_вар_ч» – оценка существующей доли вариативной части ООП

Следует также обратить внимание на общую особенность оценки результатов использования кластерного анализа: нахождение определенных переменных в одном кластере нельзя интерпретировать как наличие между ними сильной статистической взаимосвязи. Логика метода основана на том, чтобы производить группировку на основе взаимосвязей между *всеми* переменными.

Ценная информация о задачах исследования была получена по **дополнительным шкалам**.

Ряд из них был направлен на изучение сложившегося опыта вовлечения родителей (законных представителей) обучающихся в управление образовательной деятельностью образовательных организаций.

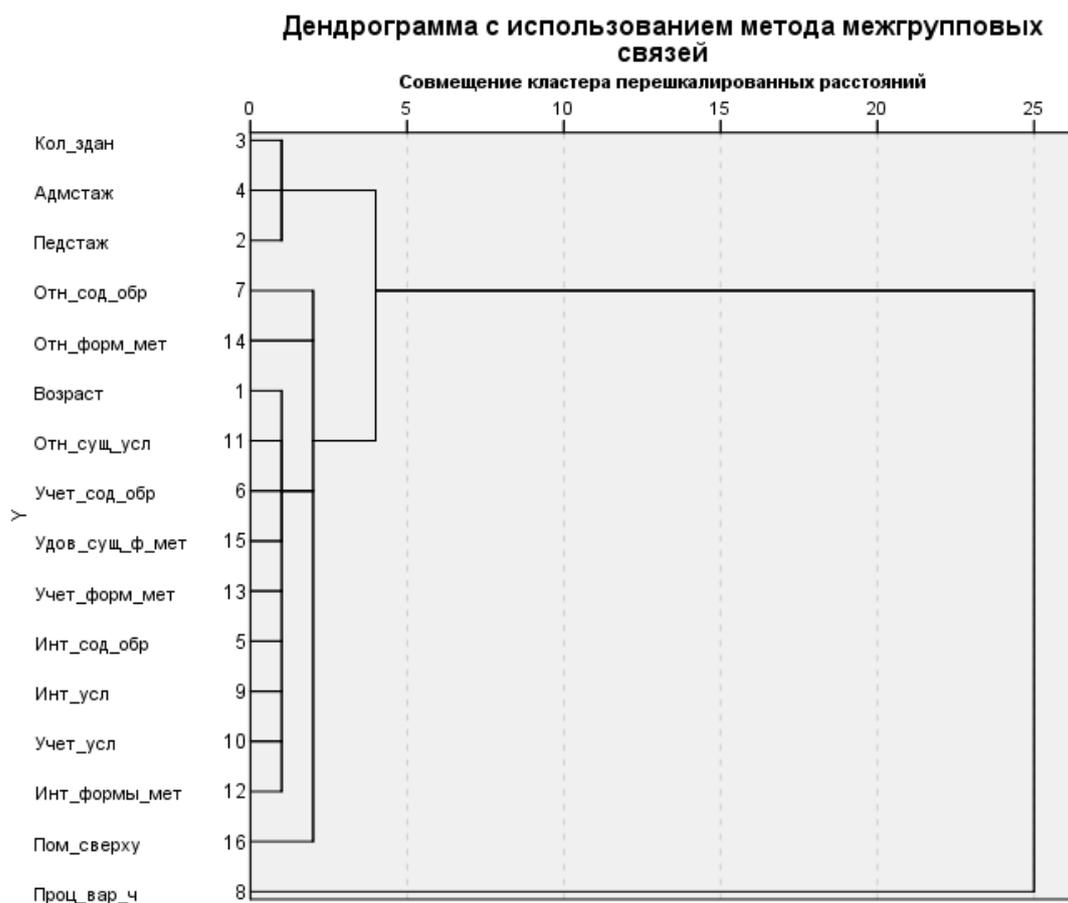


Рис. 4. Результаты кластеризации переменных в выборке руководителей образовательных организаций:

«Кол_здан» – количество зданий, в которых располагается образовательная организация; «Возраст» – возраст; «Педстаж» – педагогический стаж; «Адмстаж» – стаж работы на административных должностях; «Инт_сод_обр» – степень фактического вовлечения в деятельность по коррекции содержания образования; «Учет_сод_обр» – результативность вовлечения в деятельность по коррекции содержания образования; «Отн_сод_обр» – отношение к деятельности по коррекции содержания образования; «Инт_усл» – степень фактического вовлечения в деятельность по коррекции условий образования; «Учет_усл» – результативность вовлечения в деятельность по коррекции условий образования; «Отн_сущ_усл» – отношение к деятельности по коррекции условий образования; «Оцен_сущ_усл» – степень удовлетворенности условиями образования в образовательной организации; «Инт_формы_мет» – степень фактического вовлечения в деятельность по коррекции форм и методов образования; «Учет_форм_мет» – результативность вовлечения в деятельность по коррекции форм и методов образования; «Проц_вар_ч» – оценка существующей доли вариативной части ООП; «Отн_форм_мет» – отношение к деятельности по коррекции форм и методов образования; «Удов_сущ_ф_мет» – степень удовлетворенности формами и методами образования в образовательной организации; «Пом_сверху» – оценка степени помощи образовательным организациям в развитии форм государственно-общественного самоуправления со стороны администрации органов управления образованием

Таблица 5

Результаты ответа на вопрос «В каких формах в образовательной организации происходит взаимодействие с родителями (законными представителями)?»

Вариант ответа	Процент ответивших
Обсуждение проблем на родительских собраниях	95,6
Разовые прямые опросы мнения родителей (законных представителей)	59,7
Разовые опросы родителей (законных представителей) с помощью интернет-форм	13,8
Постоянный мониторинг мнения родителей (законных представителей) с помощью интернет-ресурсов и цифровых образовательных ресурсов (ЦОР)	12,3
Работа органов самоуправления родительской общественности	61,8
Работа родителей (законных представителей) в рамках деятельности коллегиальных органов управления образовательной организацией	51,4

Как видно из табл. 5, подавляющее (почти абсолютное) преимущество имеют традиционные формы взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся – прямые опросы, родительские собрания и работа органов самоуправления родительской общественности.

Анализ полученных ответов на вопрос о юридическом обеспечении процедуры влияния родителей (законных представителей) на разработку части ООП, формируемой участниками образовательных отношений, показывает, что фактически система юридического обеспечения этой деятельности на уровне региона и образовательной организации в настоящее время не сложилась (за единичными исключениями). Хотя при этом более 75 % опрошенных родителей (законных представителей) обучающихся ответили, что заключали с образовательной организацией договор на оказание образовательных услуг.

Около 10 % опрошенных указали, что таких документов нет. Еще около 25 % указали, что существуют локальные акты, но не указали какие именно, что фактически свидетельствует либо о некомпетентности отвечающих, либо, что более вероятно, о том, что таких документов просто нет. Около 20 % сослались на устав школы (образовательной организации), 23 % – на положения об управляющем совете (совете образовательного учреждения или иных аналогичных органах).

Согласно оценкам руководителей образовательных организаций, они не всегда получают помощь от вышестоящих органов управления образованием в рассматриваемом направлении работы: 20,8 % ответивших указывают, что помощь такого рода практически

отсутствует, и лишь 33 % отмечают значительный характер такой помощи.

Вопрос же, заданный представителям органов управления образованием о системной поддержке развития государственно-общественного самоуправления, о существовании организационной и методической инфраструктуры, за единичными исключениями остался без ответа. Среди существующих проблем в разных контекстах были отмечены: инертность, низкая мотивированность родителей (законных представителей) обучающихся (45 %); высокая степень занятости родителей (законных представителей) обучающихся на работе (34 %); их неадекватная самооценка и объективная неготовность к эффективному участию в управлении образовательной деятельностью.

Перед тем, как перейти к обсуждению выводов, кратко остановимся на анализе результатов исследования В.С. Собкина, Д.В. Адамчука, близкого по поставленным целям. Одним из его аспектов было выяснение форм включенности родителей в управление школой. Авторы отмечают, что если классные родительские собрания проводятся в основном регулярно (82,6 % ответивших), то лишь 48,4 % смогли утверждать, что существует совет школы и в него входят родители учащихся, на существование в школе попечительского совета указывает лишь треть респондентов [9, с. 106-107].

В целом проведенное исследование позволило сделать следующие **выводы**.

Существующий в российском образовании уровень и характер взаимодействия родителей (законных представителей) обучающихся и общественности с образовательными организациями достаточно высок. На ос-

новании различных оценок можно считать, что более 60 % родителей (законных представителей) обучающихся оказывают воздействие на содержание образования, его формы и условия реализации. Более 70–80 % пожеланий родителей тем или иным образом учитываются.

В то же время на уровне регионов отсутствует развитая инфраструктура (организационного, методического или информационного характера), которая бы целевым образом поддерживала развитие форм государственно-общественного управления образовательными организациями. Хотя результаты исследования не дают прямых оснований для такого вывода, можно с высокой степенью вероятности предположить, что на уровне образовательных организаций примерно в половине случаев не существует закрепленной юридически и оформленной адекватными организационными схемами процедуры участия родителей (законных представителей) обучающихся и представителей общественности в управлении образовательной деятельностью, в особенности в формировании содержания образования.

Исследование констатировало инертность форм взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся. В настоящее время львиную долю занимают традиционные формы взаимодействия – родительские собрания (95,6 % ответов), деятельность органов самоуправления родительской общественности (61,8 %) и коллегиальных органов управления (51,4 %). Использование современных форм дистанционного общения, Интернета имеет минимальный объем, что тем более значимо в связи отмеченными теми же респондентами проблемами мотивировки родителей (законных представителей) обучающихся на взаимодействие со школой: например, было отмечено, что высокая степень занятости родителей на работе выступает одной из основных помех взаимодействия со школой (34 % ответивших).

Исследование показало, что на уровне эмоционально-ценностных отношений со стороны педагогов и руководителей образовательных организаций существует настороженность по отношению к возможности расширения участия родителей (законных представителей) обучающихся в государственно-

венно-общественном управлении образованием и тенденция принижать стремление родителей к такому участию. Отчасти эта настороженность оправдана неадекватной самооценкой готовности к участию в жизни образовательной организации со стороны родителей (законных представителей). Но со стороны родителей на самом деле такое стремление есть, и его потенциально можно использовать.

Образовательные организации практически не взаимодействуют с иными субъектами (муниципальными органами, общественными организациями и пр.) за исключением родителей (законных представителей) обучающихся в плане их возможного влияния на образовательную деятельность. Общественные партнеры школы не рассматриваются как возможные заказчики образовательных услуг по отношению к образовательной организации.

Таким образом, можно констатировать, что образовательные организации России достаточно плодотворно взаимодействуют с родителями (законными представителями) обучающихся, но сфера и характер такого участия нуждаются в расширении и углублении. Существует необходимость инфраструктурных решений на уровне региона, обеспечивающих, с одной стороны, подготовку всех субъектов данного процесса (в первую очередь родителей), а с другой – стимулирование образовательных организаций к такому сотрудничеству.

Список литературы

1. Макарова М.Н., Вострцова Ю.В. К проблеме взаимодействия субъектов образовательного процесса // Вестник Удмуртского университета. 2010. № 3-1. С. 55-65.
2. Грибоедова Т.П. Содержание понятия и особенности реализации социального партнерства в современном образовании // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 68. С. 50-60.
3. Заславская О.В., Сальникова О.Е., Кожурова О.Ю. Социальное партнерство семьи и школы в сфере воспитания: векторы взаимодействия // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 786-790.
4. Набууллина Н.М. Особенности формирования социального партнерства в образовании (на примере г. Астрахани) // Экономика труда и социально-трудовые отношения: сборник научных статей. М., 2002. С. 96-101.

5. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Учитель о включенности родителей в образовательный процесс // Человек и образование. 2015. № 3 (44). С. 102-111.
6. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 г. № 373 (ред. от 29.12.2014) (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2009 № 15785). URL: <http://xn--80abucjiiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5155> (дата обращения: 21.12.2015).
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Минобрнауки от 17.12.2010 г. № 1897 (Зарегистрировано в Минюсте России 06.02.2015 № 35915). URL: <http://minjust.consultant.ru/page.aspx?1206583> (дата обращения: 21.12.2015).
8. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 21.12.2015).
9. Вачкова С.Н., Баранников К.А., Реморенко И.М. Подходы к проектированию системы государственно-общественного сопровождения образовательных организаций при разработке и реализации основных образовательных программ // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. 2016. № 2. С. 30-40.
3. Zaslavskaja O.V., Sal'nikova O.E., Kozhurova O.Ju. Social'noe partnerstvo sem'i i shkoly v sfere vospitaniya: vektory vzaimodejstvija. *Izvestija PGU im. V.G. Belinskogo*, 2012, no. 28, pp. 786-790.
4. Nabiullina N.M. Osobennosti formirovaniya social'nogo partnerstva v obrazovanii (na primere g. Astrahani). *Jekonomika truda i social'no-trudovye otnoshenija*. Moscow, 2002, pp. 96-101.
5. Sobkin V.S., Adamchuk D.V. Uchitel' o vključenosti roditel'ej v obrazovatel'nyj process. *Chelovek i obrazovanie – Chelovek i Obrazovanie (Man and Education)*, 2015, no. 3 (44), pp. 102-111.
6. Russian Federation. (2009). Oder № 373 of Ministry of Education and Science on October 6, 2009 *Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija*. (ed. as December 29, 2014). Available at: <http://xn--80abucjiiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5155> (accessed 21.12.2015).
7. Russian Federation. (2010). Oder № 1897 of Ministry of Education and Science on December 17, 2010, *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovanija*. Available at: <http://minjust.consultant.ru/page.aspx?1206583> (accessed 21.12.2015).
8. Russian Federation. (2010). Oder № 273-FZ of December 29, 2012, *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Available at: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (accessed 21.12.2015).
9. Vachkova S.N., Barannikov K.A., Remorenko I.M. Podhody k proektirovaniyu sistemy gosudarstvenno-obshhestvennogo soprovozhdenija obrazovatel'nyh organizacij pri razrabotke i realizacii osnovnyh obrazovatel'nyh programm. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Serija Pedagogika i psihologija – Vestnik of MCTTU. Series Pedagogy and Psychology*, 2016, no. 2, pp. 30-40.

Поступила в редакцию 29.01.2016 г.
Received 29 January 2016

UDC 37.032

RESEARCH OF PARENTS' INVOLVEMENT (REPRESENTATIVES IN LAW) OF STUDENTS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS ACTIVITY ON DEVELOPMENT AND REALIZATION OF BASIC EDUCATIONAL PROGRAMS

Svetlana Nikolaevna VACHKOVA, Moscow City University, Moscow, Russian Federation, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Director of System Projects Institute, e-mail: svachkova@gmail.com

Mikhail Vladimirovich VOROPAEV, Moscow City University, Moscow, Russian Federation, Doctor of Pedagogy, Professor of Theory and History of Pedagogy Department, e-mail: voropmv@gmail.com

Igor Mikhaylovich REMORENKO, Moscow City University, Moscow, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Rector, e-mail: rector@mgpu.ru

The results of research are carried out in the context of which the nature and grade of society involvement in process control of Federal state educational standards of primary and basic general education in educational organizations realization. The research included statistically true selection (17790 people) from 80 regions of Russian Federation including representatives of regulatory body of education performing state management in the sphere of education, the heads of educational organizations, teachers, parents (representatives in law). Theoretical concept of the research was based on the notion of social partnership as political, sociological and economical phenomenon having the most important pedagogical effects. One of the intermediate results of the research was development of criteria-diagnostic basis for studying the grade of involvement of society in the process of realization of federal state educational standards management. The structure of basic criteria is evaluation of intensity and performance of parents' participation and society in management and also its emotional-value evaluation. The results of the research demonstrated that meanings of the studied criteria are rather high. It may be considered basing on different evaluations that more than 60 % of parents (representatives in law) of students show influence on education content, its form and conditions of realization. More than 70-80 % of parents' wishes (representatives in law) one way or another take into consideration while development of basic educational programs of educational organizations. At the same time some problems of such interaction is revealed. At the level of regions the developed infrastructure is missing (organizational, methodical or informational character) which could support the development of forms of state-social educational organizations management, not sufficient development of legal practice of accompaniment of the researched forms of interaction, vigilance and distrust of the participants. The necessity of infrastructural decisions at regional level is established. On the other hand, stimulation of educational organizations to this kind of cooperation is also important.

Key words: state and social institutes interaction; society involvement; educational organizations; heads; teachers; parents (representatives in law) of students; criteria of estimation and evaluation; federal state educational standard.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-135-149

ИСТОРИЯ

УДК 94(47).08

КАРЬЕРА Б.П. МАНСУРОВА КАК ПРИМЕР ВЗАИМООТНОШЕНИЙ «ПРАВИТЕЛЬСТВО-ЧИНОВНИЧЕСТВО» ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.

© **Константин Сергеевич КУНАВИН**

Научно-исследовательский институт перспективных исследований государства и общества, г. Тамбов, Российская Федерация, заместитель директора, e-mail: kunavinks@gmail.com

В последние десятилетия в отечественной историографии активно проявляется интерес к исторической антропологии. Этим и объясняется актуальность, заключающаяся в необходимости проведения микроуровневых исследований деятельности акторов реформ второй половины XIX в. Это позволит, с одной стороны, глубже понять суть некоторых преобразовательных процессов в Российской империи конца XIX – начала XX в., а с другой – отработать методологию подобных исследований, которая в современной историографии еще недостаточно применяется к изучению истории становления государственного аппарата. Целью исследования является профессиональная биография крупного чиновника и политического деятеля второй половины XIX в. Б.П. Мансурова. Являясь выпускником Училища правоведения, особого учебного заведения для государственных служащих, а также обладая определенными личными качествами, Б.П. Мансуров представлял собой образ идеального чиновника. Особое внимание уделено его динамике карьерных изменений. Профессиональная деятельность Б.П. Мансурова сочетала в себе элементы прямого исполнения приказов, исходящих от высших лиц страны, и моменты творческого планирования и реализации своих собственных программ. Выявлена зависимость карьеры от фокуса и контекста государственных преобразований.

Ключевые слова: Б.П. Мансуров; чиновник; реформы; историческая биография.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-150-155

На сегодняшний день в исторической науке наблюдается всплеск интереса к биографическим исследованиям в рамках истории повседневности. Популярна цитата историка С. Уолперта: «В своих лучших проявлениях биография – это чистейшая история» [1, с. 411]. Антропологический поворот в изучении истории имеет под собой твердую методологическую основу. А. Тойнби утверждал, что в социальной действительности человек – единственное, что существует реально, а любая институция – всего лишь сеть отношений между людьми [2, с. 7].

Историческая биография Бориса Павловича Мансурова представляет большой интерес как биография человека, прошедшего через четыре царствования от 1840-х гг. до первого десятилетия 1900-х гг. и занимавшего значительное время чиновнической и

административной деятельностью высшего уровня. Динамика карьеры человека определенного склада характера и способностей, на которого возлагалась функция непосредственного исполнения воли начальника, отражает как и приоритеты и взгляды вышестоящей власти, так и возможные противоречия, вызванные конфликтом личности самого исполнителя с такими ограничениями, как политическая структура, личные отношения и строго заданные полномочия.

Эпоха Николая I ознаменовалась расширением государственной бюрократической системы. Открывавшиеся новые ведомства предъявляли соответствующие требования не только к количеству образованного чиновничества, но и к его качеству. Это явилось причиной создания в 1830-х гг. Императорского училища правоведения. Будучи одним из

престижных учебных заведений на тот момент, оно представляло собой закрытое заведение, куда принималось не более ста человек и исключительно из российского потомственного дворянства. Воспитанники, окончившие училище и уравненные в правах с выпускниками Царскосельского лицея, претендовали на серьезные государственные посты [3, с. 24].

Одним из таких выпускников в 1845 г. стал Б.П. Мансуров – сын известного в петербургских кругах Павла Борисовича Мансурова, государственного деятеля, успевшего побыть как на военной, так и на гражданской службе, участника Отечественной войны 1812 г. П.Б. Мансуров, будучи другом А.С. Пушкина, являлся человеком либеральных взглядов, что наверняка отразилось на воспитании его сына. И если принадлежность к родовому дворянству позволила Б.П. Мансурову учиться в училище правоведения, то золотая медаль, с которой он окончил курс, была признаком его хороших умственных способностей.

В мае 1845 г. Б.П. Мансуров в чине титулярного советника начинает свою карьеру со службы в Канцелярии I Департамента Сената, по сути, главного управленческого учреждения этой организации [4, л. 1].

Уже спустя два с половиной месяца после начала службы Б.П. Мансуров получает повышение до должности старшего помощника секретаря Общего собрания первых трех Департаментов. Еще спустя год трудоспособность Б.П. Мансурова побуждает начальство наложить на него параллельные обязанности другого помощника секретаря, которые он выполняет на протяжении лета 1846 г. В марте 1847 г. Б.П. Мансурова повышают уже до секретаря I Департамента, где он за год дослуживается до коллежского асессора.

Стремительная карьера в Сенате вполне могла бы продолжаться дальше, если бы не позиция министра юстиции В.Н. Панина. Начиная с 1840-х гг., министр проводил замены пожилых работников своего министерства без образования, занимавших к тому же высокие посты, молодыми людьми, закончившими курс в высших гражданских учебных заведениях. Молодых людей, кстати, искали в первую очередь в Департаменте министерства юстиции или из Сената [5, с. 669].

В мае 1849 г. Б.П. Мансуров назначается исполняющим должность помощника юрисконсульта министерства юстиции. Уже через два месяца ему сверх обязанностей приходится заниматься работой, связанной с ревизиями в 45 губерниях [4, л. 4]. Очередное назначение дополнительной работы могло быть уже связано с характером самого В.Н. Панина. Как писал Н.П. Семенов, знавший министра юстиции лично, В.Н. Панин, обладая спартанским характером, в процессе своей жизни усвоил для себя ряд правил, и не только сам строго их исполнял, но и требовал такого же исполнения от своих подчиненных, например, он считал, что для изучения любого дела достаточно не более двух недель и «с этим соображал сроки, когда назначал кому-нибудь из своих подчиненных работу, что часто ставило их в немалое затруднение». Раздавая поручения по службе, обычно сделанные без предварительного уведомления, В.Н. Панин не принимал никаких причин отказа, отвечая, что «служба не богадельня» [5, с. 666-678].

Независимо от того, готов ли был Б.П. Мансуров к возложенным на него дополнительным обязанностям или нет, но он к январю 1850 г. успешно завершает работу, за что в феврале повышается до исполняющего должность правителя канцелярии министерства юстиции. Через год после назначения на новую должность за отличие Б.П. Мансурова производят в надворные советники, а еще через полгода ему присваивают придворное звание камер-юнкера. Шесть лет упорной и безотлагательной работы в высших органах власти потребовалось родовому дворянину с отличным образованием, чтобы получить право официального контакта непосредственно с императорским двором. За последующие три года службы в министерстве юстиции Б.П. Мансуров замечен исполняющим особое поручение министра в соглашении с обер-прокурором по срочным мерам в Сенате, направленным на ускорение течения дел, необходимость которых указал сам император; дважды удостоен официальной признательности от В.Н. Панина [4, л. 4-7].

В начале 50-х гг. XIX в. глава Морского министерства, родной брат будущего императора Александра II, великий князь Константин Николаевич, планируя проведение преобразований в своем ведомстве, занимал

ся поиском кадров, привлекая либерально настроенных чиновников [6, с. 160]. Непосредственно этот вопрос решал его секретарь А.В. Головнин, который, по утверждению А.П. Шевырева, являлся не столько исполнителем, сколько «идеологом и до известной степени манипулятором» великого князя [7, с. 54]. Пользуясь своим огромным влиянием на великого князя, А.В. Головнин мечтал превратить Морское ведомство в своеобразную школу будущих реформаторов. В феврале 1854 г. Б.П. Мансуров, по рекомендации А.В. Головнина, назначается чиновником для особых поручений при Морском министерстве [4, л. 8].

Одно из главных направлений деятельности Б.П. Мансурова на новой должности было связано с модернизацией Морского министерства как в техническом, так и в административном плане, последовавшего сразу после Крымской войны. Тогда в министерстве скапливалось огромное количество бумаг, которые к стати не отражали полной картины материального положения и расходования государственных средств [8, л. 28об.-29].

Реформы начались как раз с 1854 г. ревизией административных учреждений Морского министерства [9, с. 161]. За 1854–1855 гг. Б.П. Мансуров принял участие в нескольких ревизиях учреждений Морского министерства, состоял в различных внутренних комитетах, принимал участие в разработках некоторых уставов. В 1855 г. он также был командирован в Крым в качестве особого чиновника для решения вопроса о госпиталях для моряков. К тому времени статус Б.П. Мансурова в глазах Константина Николаевича позволяет последнему в январе 1856 г. просить у Б.П. Мансурова «совершенно откровенные замечания» по проекту образования Морского министерства, за что обещает быть «искренне благодарен» [4, л. 73].

Итогом преобразований в Морском министерстве стал закон 1860 г. о новом устройстве морского управления, оформивший децентрализацию ведомства, обеспечившую лучшую эффективность деятельности. Данная реформа была поставлена в пример самим императором, который обязал другие министерства достигнуть того же [6, с. 162-163]. Оценивая эти преобразования, современный исследователь А.П. Шевырев писал:

«Реорганизация Морского ведомства стала первым опытом буржуазных реформ и, таким образом, прямо или косвенно влияла на преобразования 1860-х гг.».

В апреле 1860 г. Б.П. Мансуров уезжает в отпуск за границу, но еще перед отъездом на него возлагается задача по изучению французских морских пенсионных касс для составления проекта по кассе и единовременных пособий для заслуженных матросов в России. За границей он пробыл полтора года вместо запланированного одного. Отдельным императорским указом ему разрешено было продление отпуска с сохранением содержания [4, л. 107]. Задержка эта могла быть связана с тем, что, находясь за границей, Б.П. Мансуров настойчиво получал от Константина Николаевича дополнительные задания, которые недвусмысленно говорили об особом доверии великого князя к своему чиновнику. Возвратившись из-за границы, Б.П. Мансуров был награжден орденом Св. Станислава 1-й степени [4, л. 124].

Будучи чиновником Морского министерства Б.П. Мансуров принимал одно из главных участия в создании проекта Русской Палестины. Дипломатическая изоляция, в которой оказалась Россия после Крымской войны, побуждала правительство к поиску новых путей и поводов игры на международной арене.

Идея создать в Иерусалиме русскую структуру, направленную на организацию и защиту православного паломничества, на тот момент уже давно «вита в воздухе». Как писал исследователь истории русской деятельности на Ближнем востоке Н.Н. Лисовой: «Был найден новый внешнеполитический подход, призванный компенсировать проигрыши и уступки, и состоял он, в духе времени, в формировании сферы собственных интересов в Святой земле и, значит, собственного плацдарма проникновения» [10, с. 373].

В 1857 г. под видом частного путешественника в Палестину был командирован Б.П. Мансуров для сбора необходимых сведений. Результатом этой поездки стал подробный отчет с соображениями на счет способов реализации поставленной цели проникновения на Палестину. На основе этих предложений в 1858 г. был учрежден Палестинский комитет, во главе которого был по-

ставлен Константин Николаевич. Лишним подтверждением успеха Б.П. Мансурова в этом деле и доверия к нему великого князя стало то, что Б.П. Мансуров был выбран на то, чтобы реализовывать программу комитета в жизнь.

В 1861 г. в карьере Б.П. Мансурова произошло разветвление: с одной стороны, он продолжал заниматься палестинским вопросом, с другой – чиновнической деятельностью в министерствах и Сенате, а позже – политической в Государственном совете.

После возведения основных построек на Востоке в 1864 г. Палестинский комитет был упразднен, а ему на смену создана Палестинская комиссия, состоявшая при Министерстве иностранных дел. В состав трех членов комиссии вошел и Б.П. Мансуров как бывший член комитета, хорошо знакомый со всеми тонкостями дела. Это назначение сделало последнего «почти на 25 лет единственным мощным вершителем всех дел, касающихся Палестины», т. к. остальные члены Комиссии из-за своей занятости редко принимали участие в ее жизни и полагались на авторитет и компетентность бывшего члена Комитета [10, с. 131].

Палестинская комиссия просуществовала до 1889 г., когда была объединена с молодым Императорским Православным Палестинским Обществом. Целью комиссии было заведывание русскими постройками, поддержание их в приемлемом состоянии, а также решение некоторых вопросов с Портой, которые могли возникать в процессе деятельности ее и Русской духовной миссии. Главное лицо Палестинской комиссии современник и исследователь Императорского Православного Палестинского Общества А.А. Дмитриевский характеризовал в тот период как «авторитетного незаменимого члена в комиссии в Петербурге, где к его обширным резолюциям, замечаниям, предложениям и т. п. другие члены ее, никогда не видевшие Востока, внимательно прислушивались, стереотипно повторяя: «С мнением Б.П. Мансурова согласен. Такой-то...».

Что касается параллельной административной деятельности, то в 1861 г. Б.П. Мансуров становится членом главного правления училищ Министерства народного просвещения. Такое назначение особенно понятно исходя из контекста тех процессов, которые

происходили в тот момент в министерстве. В декабре 1861 г. министром народного просвещения становится А.В. Головнин, тот самый, который в 1854 г. пригласил Б.П. Мансурова в Морское ведомство. Назначение либерально настроенного реформатора на пост министра народного просвещения (не без содействия Константина Николаевича) было связано с кризисом университетской системы и волной студенческих беспорядков. От А.В. Головнина ожидали действий, и он сразу же к ним приступил.

Б.П. Мансуров становится членом главного правления училищ и управляющим департаментом народного просвещения 28 декабря 1861 г., т. е. назначается на эти должности почти сразу же после утверждения А.В. Головнина на посту министра (в декабре 1861 г.) [11, с. 51]. Степень доверия А.В. Головнина к Б.П. Мансурову понятна из того, что в процессе реформирования министерства Александр Васильевич всю административную часть сосредоточил именно в департаменте народного просвещения, а после упразднения главного правления училищ передал функции последнего новому органу – Совету министра, членом которого тут же был назначен Б.П. Мансуров, где и пребывал до 1864 г., т. е. до создания Палестинской комиссии.

Должность члена Палестинской комиссии Б.П. Мансурову приходилось совмещать с постом сенатора, кем он был назначен в 1864 г. в качестве награды за успешную деятельность Палестинского комитета. С 1868 г. он занимал должность вице-президента комиссии по сооружению Храма Христа Спасителя в Москве вплоть до окончания его постройки. Находясь в Сенате, Б.П. Мансуров продолжал пользоваться доверием императорской фамилии, т. к. министр внутренних дел П.А. Валуев указывал в своем дневнике о частностях разговора Константина Николаевича со своим братом, переданных ему Б.П. Мансуровым [12, с. 265].

1 января 1872 г. Б.П. Мансуров был назначен членом Государственного совета, кем он оставался практически до конца жизни. Не вдаваясь в подробности всех многих вопросов, которые он рассматривал в Совете, можно выделить вопросы, связанные с экономическими задачами, в которых уже на тот

момент он считался одним из самых компетентных специалистов [13].

Большой интерес в данном случае представляет не то, какие это были вопросы, а то, как он был задействован в их решении, т. к. это отражает степень доверия к чиновнику вышестоящего начальства. Еще до своего вступления в Государственный совет Б.П. Мансуров начиная с 1871 г. назначался членом особых комиссий, занимавшихся рассмотрением различных отчетов и разработкой некоторых проектов. Всего ему пришлось поучаствовать в шести таких комиссиях, последняя из которых была составлена в октябре 1881 г. [11, с. 51]. Удивительно, что источники не отражают участие Б.П. Мансурова в подобных комиссиях после 1881 г. Смена господствующих взглядов и, главное, людей в правительстве после смерти Александра II скорее всего сказалась и на положении Б.П. Мансурова. Его либеральные взгляды приходили в столкновение с государственной политикой и вызывали конфликты и с председателем Совета великим князем Михаилом Николаевичем, и с самим императором Александром III, о которых намекал государственный секретарь А.А. Половцов. В самом же Государственном совете Б.П. Мансуров к концу 1880-х гг., сохраняя репутацию компетентного финансиста и оптимизатора, начинает рассматриваться большинством его деятелей как скучный и непоколебимый критик многих проектов, мешающий своей, по мнению некоторых, а также и самого Александра III, пустой и необоснованной критикой ходу обсуждения дел в Совете [13]. Наиболее активной критикой, кстати, с его стороны подвергались меры, получившие в историографии название «контрреформы». Однако эта спорная репутация позволила Б.П. Мансурову сохранять за собой этот пост и принимать реальное (минимум до начала XX в.) участие в государственных делах до своей смерти в 1910 г.

Б.П. Мансуров сочетал в себе две черты, обеспечившие ему быстрый карьерный рост. Во-первых, безусловная исполнительность и скромность, качества идеального николаевского чиновника, позволяли ему эффективно работать даже с таким сложным человеком, как В.Н. Панин. Во-вторых, репутация и, возможно, личные взгляды либерала, позволявшие ему уживаться и успешно взаимо-

действовать с александровской администрацией. Пережив три царства разных императоров, Б.П. Мансуров остался верен только правлению Александра II и именно в этот период больше всего находился «на своем месте». Можно сказать, что он был чиновником Александра II, если не уже – Константином Николаевичем. Трудно понять, действительно ли Б.П. Мансуров был либералом по убеждениям, но остается фактом то, что его деятельность в Государственном совете носила антиконтрреформаторский характер, что провоцировало «конфликт доверия» Александра III и усложняло его дальнейший карьерный рост. Будучи авторитетом в решении финансовых вопросов и обладая многолетним опытом управления Палестинской комиссией, Б.П. Мансурову при Александре III Николае II остается действовать только в границах чиновника совещательного органа. Таким образом, во второй половине XIX в. даже такие профессиональные и перспективные чиновники, как Б.П. Мансуров сталкивались с особенностью взаимоотношений с властью, заключавшейся в ограниченном пределе карьерного роста человека оппозиционных настроений.

Список литературы

1. *Wolpert S.* Biography as history: A personal reflection // *Journal of interdisciplinary history* Cambridge. 2010. Vol. 40. № 3.
2. *Тойнби А.* Роль личности в истории. М., 2012.
3. *Анненкова Э.А.* Императорское училище правоведения. СПб., 2006.
4. ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 972. Оп. 1. Д. 1.
5. *Семенов Н.П.* Освобождение крестьян в царствование императора Александра II: хроника деятельности комиссии по крестьянскому делу. Т. 2. Второй период занятий. СПб., 1890.
6. *Шевырев А.П.* Административные реформы 1850–1860-х гг. в Морском ведомстве // *Вопросы истории.* 1983. № 8.
7. *Шевырев А.П.* Во главе «константиновцев»: великий князь Константин Николаевич и А.В. Головин // *Александр II. Трагедия реформатора: Люди в судьбах реформ, реформы в судьбах людей.* СПб., 2012.
8. ГАРФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. 722. Оп. 1. Д. 192.
9. *Шевырев А.П.* Административные реформы 1850–1860-х гг. в Морском ведомстве // *Вопросы истории.* 1983. № 8.

10. Дмитриевский А.А. Императорское Православное Палестинское Общество и его деятельность за истекшую четверть века: 1882–1907 / вступ. ст. и послесл. Н.Н. Лисового. Москва; Санкт-Петербург, 2008.
11. Альманах современных русских государственных деятелей. Спб., 1897.
12. Валуев П.А. Дневник П.А. Валуева министра внутренних дел: в 2 т. М., 1961.
13. Половцов А.А. Дневник государственного секретаря: в 2 т. М., 2005.
7. Shevyrev A.P. Vo glave “konstantinovtsev”: velikiy knyaz' Konstantin Nikolaevich i A.V. Golovnin. *Aleksandr II. Tragediya reformatora: Lyudi v sud'bakh reform, reformy v sud'bakh lyudey*. St. Petersburg, 2012. (In Russian).
8. *The State Archive of the Russian Federation (GARF). Fund 722. List 1. File 192.* (In Russian)
9. Shevyrev A.P. Administrativnye reformy 1850–1860-kh gg. v Morskoy vedomstve. *Voprosy istorii*, 1983, no. 8. (In Russian).
10. Dmitrievskiy A.A. *Imperatorskoe Pravo-slavnoe Palestinskoe Obshchestvo i ego deyatel'nost' za istekshuyu chetvert' veka: 1882–1907*. Moscow; St. Petersburg, 2008. (In Russian).
11. *Al'manakh sovremennykh russkikh gosudarstvennykh deyatel'ey*. St. Petersburg, 1897. (In Russian).
12. Valuev P.A. *Dnevnik P.A. Valueva ministra vnutrennikh del: v 2 t.* Moscow, 1961. (In Russian).
13. Polovtsov A.A. *Dnevnik gosudarstvennogo sekretarya: v 2 t.* Moscow, 2005. (In Russian).

References

1. Wolpert S. Biography as history: A personal reflection. *Journal of interdisciplinary history Cambridge*, 2010, vol. 40, no. 3. (In Russian).
2. Тойнби А. *Rol' lichnosti v istorii*. Moscow, 2012.
3. Annenkova E.A. *Imperatorskoe uchilishche pravovedeniya*. St. Petersburg, 2006. (In Russian).
4. *The State Archive of Tambov Region (GATO). Fund 972. List 1. File 1.* (In Russian).
5. Semenov N.P. *Osvobozhdenie krest'yan v tsarstvovanie imperatora Aleksandra II: khronika deyatel'nosti komissii po krest'yanskomu delu. Vol. 2. Vtoroy period zanyatiy*. St. Petersburg, 1890. (In Russian).
6. Shevyrev A.P. Administrativnye reformy 1850–1860-kh gg. v Morskoy vedomstve. *Voprosy istorii*, 1983, no. 8. (In Russian).

Поступила в редакцию 15.01.2016 г.
Received 15 January 2016

UDC 94(47).08

B.P. MANSUROV'S CAREER AS AN EXAMPLE OF “GOVERNMENT-OFFICIALDOM” RELATIONS IN THE SECOND HALF OF XIX CENTURY

Konstantin Sergeevich KUNAVIN, Scientific-Research Institute of Prospective State and Society Research, Tambov, Russian Federation, Deputy Director, e-mail: kunavinks@gmail.com

An interest in historical anthropology is actively shown in recent decades in the national historiography. This fact explains the urgency consisting in the need to micro-level studies of the actors reform activities of the second half of the XIX century. This will on the one hand present a deeper understanding of the essence of some of the processes of transformation of the Russian Empire in the late XIX – early XX century, but on the other hand to work out a methodology for such research, which is used in modern historiography is not enough to study the history of the formation of the state apparatus. The aim is a professional biography of a prominent official and politician of the second half of XIX century B.P. Mansurov. As a graduate of the School of Law, a special educational institution for public servants, as well as having certain personal qualities, B.P. Mansurov was an image of the ideal official. Particular attention is paid to the dynamics of his career change. Professional activities of B.P. Mansurov combines elements of direct execution of orders originating on the country's top officials and moments of creative planning and implementation of their own programs. The dependence of the career focus and context of government transformations is revealed.

Key words: B.P. Mansurov; the official; reforms; the historical biography.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-150-155

РАДИКАЛЬНОЕ ДВИЖЕНИЕ В ГАЛИЦИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ 1890-х гг.

© Алексей Геннадьевич ТОПИЛЬСКИЙ

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, ассистент кафедры всеобщей
и российской истории, e-mail: a-topil@yandex.ru

Изучена роль Русско-украинской радикальной партии в формировании украинского самосознания на территории австрийской Галиции в начале 90-х гг. XIX в. Рассмотрена отечественная и зарубежная историография по данному вопросу. Охарактеризовано состояние общественно-политической мысли того времени применительно к проблеме национальной самоидентификации восточнославянского населения Галиции. Исследуются взаимоотношения возникшего радикального движения с крупнейшими русинскими течениями – украинофильством (народовством) и русофильством (москвофильством). На основании проанализированных источников сделан вывод о стремлении идеологов радикального движения к отказу от противостояния с украинофильским и русофильским движениями и переходе к совместному отстаиванию социально-экономических и политических интересов русинского населения. В то же время подчеркивается, что целью общей работы народовцев и москвофилов, по мнению лидеров радикального движения, являлось создание отдельной от русских и поляков культурной общности, что в перспективе должно было привести к формированию украинской нации. Охарактеризованы условия, на которых считалось возможным ведение совместной деятельности всеми русинскими движениями, в т. ч. признание всеми сторонами свободы вероисповедания, т. к. украинофильство признавало необходимость вытеснения православия, а русофильство – греко-католичества.

Ключевые слова: РУРП; радикалы; русофильство; Галиция; украинофильство.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-156-160

Первые исследования, посвященные русинскому радикальному движению, появились в конце XIX – начале XX в. В тот период украинские и польские историки, общественно-политические деятели пытались оценить деятельность Русско-украинской радикальной партии (РУРП), других украинских и польских партий. Среди них заслуживают внимания работы Н. Павлика [1], где проанализированы украинско-польские взаимоотношения, и И. Франко [2; 3], изучавшего рабочее движение. К. Левицкий рассматривал зарождения украинского национального движения в Галиции [4].

Среди многочисленных работ, посвященных деятельности отдельных лидеров РУРП (преимущественно И. Франко), следует выделить работу М. Кравца [5], в которой радикальное движение противопоставлялось русофильскому и украинофильскому. В настоящее время на Украине выходит немало работ, посвященных политической истории Галиции конца XIX – начала XX в., среди которых следует выделить В. Головченко [6], В. Гошовскую [7], С. Макаручука [8], Я. Грицака [9].

Значительный вклад в исследование проблемы сделали североамериканские историки. Дж.-П. Химка [10; 11] охарактеризовал процесс зарождения украинского социал-демократического движения. П. Магочий [12] исследовал не только Подкарпатскую Русь (Закарпатье), но и изучил ряд вопросов, касавшихся деятельности крупнейших политических партий Галиции.

Основанная в 1890 г. РУРП с самого начала дистанцировалась от украинофильских и русофильских течений, указывая на оторванность их от нужд народных масс. Так, в цикле статей одного из основателей РУРП Е. Левицкого «Беспрограммность «народовцев» и их будущее» («Безпрограмовість «народовців» и їх будучність») отмечается, что украинофилы стоят главным образом на узко-национальных позициях отстаивания интересов русинского языка, не имея четко определенной социально-экономической программы [13, с. 233].

Русофильство в представлении радикальной прессы возникло не в результате тяги к великорусскому народу и литературы (которой якобы не было), а по причине того, что видели преобладание польского нацио-

нального движения и провозгласили лозунг «лучше утопиться в русском море, чем в польском болоте». Кроме того, москвофилы достаточно плохо ориентировались в российской действительности: русофильская литература была преимущественно в карамзинском стиле, связь с российскими общественно-политическими деятелями ограничивалась контактами со славянофилами, стремившимися включить Галицию как минимум в орбиту влияния Российской империи, а как максимум – непосредственно в состав России [13, с. 249].

Отдельно следует исследовать вопрос о возможности взаимодействия радикального течения с русофилами. Преобладала точка зрения о неприемлемости такого сотрудничества, поскольку русофилы представлялись абсолютистами, восхвалявшими российский царизм и его репрессивную политику по отношению к польскому национальному движению, из-за чего ухудшались польско-русинские взаимоотношения. Кроме того, утверждалось, что между москвофилами есть люди, которые не только стоят за полицейскую реакцию в России, но и прямо стали ее платными агентами, занимавшиеся клеветой и доношением и в России, и в Австрии [9, с. 4]. Несмотря на то, что в действительности агентуры российской полиции среди русофилов по изученным нами архивным данным выявлено не было, следует отметить, что подобные обвинения обосновывались действительным получением денежных средств от российского правительства и славянофилов.

Необходимо отметить, что в целом преобладала точка зрения о незначительности российского влияния в возникновении русофильства. Так, М. Драгоманов утверждал: «Смешно выводить москвофильство в Галичине только от «московских рублей» или от «погодинской колонии». Бесспорно, галицкое москвофильство имеет свое органичное происхождение: это реакция на полонизацию (та самая, которая привела Хмельницкого до подданства Москвы), аристократизм, который не верит в силы галицкого мужицтва, а оборачивается до родственной державы, в которой есть русский порядок, иерархия и дворянство. Кроме того, притягивает к России и национальная родственность, т. к. большинство украинских лингвистов и этно-

графов признавали близость великороссов и украинцев, что открывало простор как для теории, сформировавшейся в обособленности украинцев от великороссов, так и для панрусской (общерусской) концепции. Доказательством может служить и та легкость, с какой Головацкий и Климкович перешли от малорусского направления к общерусскому, а Огоновский – от старорусинства к украинофильству» [14, с. 348].

В то же время как таковое русофильское общественно-политическое движение ввиду отсутствия сплоченности и сосредоточенности на литературных вопросах не представляло угрозы для территориальной целостности Габсбургской монархии. Куда большую опасность являло собой народное или, как говорилось, «аграрное» русофильство, а именно широко распространенные в крестьянской среде представления о том, что российский царь изменит земельные порядки [14, с. 5]. Зачастую селяне говорили, что царь разделит землю и установит порядок с панями и евреями [14, с. 18]. По этой причине Драгоманов отмечал, что, несмотря на пассивность старшего поколения москвофилов, возможно соединение «аграрного», т. е. народного русофильства, с общественно-политическим русофильством. Это будет представлять серьезную угрозу целостности Австро-Венгрии, т. к. у русин резко возрастут сепаратистские настроения [14, с. 6].

В противовес объединению Галиции с Российской империей в украинофильской среде нарастало стремление присоединить российскую Украину к Австро-Венгрии. Так, учитель Юлиан Романчук и греко-католический священник Микола Сичинский в выступлениях в Галицком сейме утверждали, что Австрия должна иметь на своей стороне галицких русин для будущей войны с Россией, в которой украинцы станут на сторону Австрии под знамя западного католицизма против православия (т. е. царславия), противного их национальному духу [14, с. 17]. Необходимо отметить, что данные утверждения, имея под собой религиозную, униатскую подоплеку, предполагали распространение греко-католичества на украинские территории в составе Российской империи. В то время подобные мессианские настроения не пользовались популярностью и, как правило, подвергались обструкции со стороны боль-

шинства общественно-политических русинских деятелей [14, с. 20].

Радикалы доказывали, что москвофилы по своим общественным и культурным взглядам стоят ближе к народам, чем к радикалам, поскольку ограничивались интересами национального устройства русин, и практически не обращали внимание на социальные вопросы. Сотрудничество признавалось возможным лишь русофилами преимущественно из провинции, защищавшими конституционные свободы и отстаивавшими интересы русинского населения [14, с. 36]. Кроме того, москвофильство как течение, опиравшееся на искусственную письменность (язычие), по мнению радикалов, не имело будущего, т. к. народные массы не принимали литературу на язычи, и русофильство должно было либо перейти на русский язык, либо писать по-украински [14, с. 37]. Радикалы отмечали, что нельзя питать иллюзии о возможности какой бы то ни было совместной работы с «молодыми» москвофилами, пока русофилы не скажут, что и как думают делать для народа в социально-экономической сфере (для чего, по их мнению, невозможно обойтись без народного языка) [15, с. 123]. Хотя молодые русофилы не вдохновлялись, в отличие от представителей старшего поколения москвофилов, российским абсолютизмом, полагая его неизбежным злом, однако они стремились к политическому единству русской нации, чтобы установить русский язык в образовании и администрации вместо украинского [9, с. 79]. С противоположной точки зрения, по мнению русофила Ю. Яворского, об отношениях с радикалами, «никакой особенной «дружбы»... между нами быть не может, пока мы – русские, а вы – сепаратисты, как не может быть между двумя противоположными крайностями. Тем не менее, не только не исключен, но даже необходим какой-нибудь *modus vivendi* между нами, т. к. есть у нас одна общая точка... – область экономическо-социальная» [15, с. 122].

Главное отличие в национальном развитии радикального движения от украинофилов, как утверждали радикалы, заключалось в том, что радикалы декларировали стремление к внедрению общечеловеческих ценностей в русинско-украинском обществе, не к обособлению от других народов, а к куль-

турной интеграции [14, с. 38]. Вряд ли следует серьезно воспринимать данные характеристики народников в качестве действительных, т. к. утверждение об отказе украинофилов от иностранной культуры выглядит с учетом пропаганды польской и немецкой литературы несколько странным. В то же время М. Драгоманов писал о необходимости энергичной работы галицких радикалов над созданием своей литературы на основе народного языка и в современном европейском стиле, чтобы народ испытывал меньше потребности как в российской, так и в целом зарубежной литературе [14, с. 38]. Кроме того, критиковалось и насаждение греко-католицизма в противовес православию. В частности, осуждались народовцы за их стремление обратить буковинцев в униатство, что не только не способствовало, но препятствовало собиранию Украины [15, с. 143]. В украинофильской среде преобладало мнение о невозможности сотрудничества с теми, кто не признавал этнографических отличий русин от русских и поляков, и с теми, кто отпадал от русско-католической церкви [15, с. 171]. Радикалы хотя и идентифицировали себя в неменьшей степени с украинцами, нежели народники, считали нецелесообразным отказ от возможности компромисса с москвофилами, поскольку следование такому курсу могло привести бы в конечном итоге к формированию малорусской народности [15, с. 144].

Однако, несмотря на декларировавшуюся невозможность сотрудничества, в отдельных случаях и украинофилам, и русофилам удавалось проводить совместные акции, направленные на защиту интересов русин, как они ее понимали. В частности, в исследуемый период и народовская (Діло), и москвофильская (Галицкая Русь) пресса проявляла единодушие в критике социально-экономического положения селян, вызывавшего массовую эмиграцию населения. Единственным органом, не отстаивавшем необходимость социально-экономических реформ, была львовская греко-католическая консистория во главе с митрополитом, призывавшем ограничиться улучшением быта крестьян их же силами – больше работать и экономить [15, с. 232].

Следует отметить, что радикалы являлись сторонниками трансформации Австро-Венгрии в федеративное государство с деле-

нием на национально-территориальные районы [14, с. 157].

Судебные преследования 1880-х гг. коснулись не только русофилов, но и русин, сколько-нибудь связанных с оппозиционной деятельностью: «то за социализм и безверие, то за гайдамакство, то за православие и москвофильство, то за все разом» [14, с. 187]. В результате данных репрессий представители всех течений выработали единую линию, направленную на формирование в представительных органах Габсбургской монархии общерусинской фракции (сложившейся к 1889 г.), отстаивавшей невмешательство внешних сил в развитие восточнославянского населения Галиции. Однако данное объединение, как в силу воздействия ее противников, так и по причине сильных центробежных тенденций из-за отсутствия единства по целому ряду вопросов вскоре распалось, и насупила т. н. «новая эра», связанная с сотрудничеством отдельных фракций с австрийскими властями [14, с. 188].

Таким образом, оформившееся в начале 1890-х гг. радикальное течение не смогло обеспечить единство русинского движения в отстаивании интересов населения. Прежде всего, это связано было со слабостью РУРП, а также различным пониманием нужд галицких русин представителями украинофильства и русофильства.

Список литературы

1. Павлик М. Твори. Київ, 1985.
2. Франко І. Українські “народовці” і радикали // ПСС: в 50 т. Київ, 1980. Т. 28. С. 198-206.
3. Франко І. Из історії робітницького руху в Австрії // В наймах у сусідів. Львів, 1914. Т. 1. С. 30-37.
4. Левицький К. Історія політичної думки галицьких українців 1846–1914. Львів, 1926.
5. Кравець М. До питання про Русько-українську радикальну партію у Східній Галичині в 90-х роках XIX ст. // З історії західноукраїнських земель. Київ, 1957. Вип. II. С. 124-140.
6. Головченко В. Витоки і становлення української соціал-демократії (1896–1907 рр.): автореф. дис. ... канд. іст. наук. Харків, 1993.
7. Гошовська В. Становлення української соціал-демократичної думки кінця XIX – початку XX століття (Проблема світогляду, національних особливостей, теоретичного осмислення на сторінках преси). Харків, 1997.
8. Макарчук С. Відносини між Русько-українською радикальною партією і Соціал-демократичною партією Галичини і Сілезії у 90-х роках XIX століття // Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. Львів, 2001. Вип. 9: Ювілейний збірник на пошану Ф. Стебля. С. 437-447.
9. Грицак Я. «Молоді» радикали в суспільно-політичному житті Галичини // Записки НТШ. Праці історико-філософської секції. Львів, 1991. Т. 222. С. 71-110.
10. Химка Д.-П. Зародження польської соціал-демократії та українського радикалізму в Галичині (1860–1890). Київ, 2002.
11. Himka J.-P. Galician Villagers and the Ukrainian National Movement in the Nineteenth Century. London; Basingstoke, 1988.
12. Magocsi P.R. The Roots of Ukrainian Nationalism. Galicia as Ukraine's Piedmont. Toronto; London; Buffalo, 2002.
13. Народ. 1890.
14. Народ. 1891.
15. Народ. 1892.

References

1. Павлик М. Твори. Київ, 1985. (In Ukrainian)
2. Франко І. Українські “народовці” і радикали. *Polnoe sobranie sochineniy: v 50 t.* Київ, 1980, vol. 28, pp. 198-206. (In Ukrainian).
3. Франко І. Из історії робітницького руху в Австрії. *В наймах у сусідів.* Львів, 1914, vol. 1, pp. 30-37. (In Ukrainian).
4. Левицький К. *Історія політичної думки галицьких українців 1846–1914.* Львів, 1926. (In Ukrainian).
5. Кравець М. До питання про Русько-українську радикальну партію у Східній Галичині в 90-х роках XIX ст. *З історії західноукраїнських земель.* Київ, 1957, no. II, pp. 124-140. (In Ukrainian).
6. Головченко В. *Витоки і становлення української соціал-демократії (1896–1907 рр.).* Avtoreferat dissertatsii ... kandidata istoricheskikh nauk. Харків, 1993. (In Ukrainian).
7. Гошовська В. *Становлення української соціал-демократичної думки кінця XIX – початку XX століття (Проблема світогляду, національних особливостей, теоретичного осмислення на сторінках преси).* Харків, 1997. (In Ukrainian).
8. Макарчук С. Відносини між Русько-українською радикальною партією і Соціал-демократичною партією Галичини і Сілезії у 90-х роках XIX століття. *Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність.* Львів, 2001. Вип. 9: Ювілейний

- збірник на пошану Ф. Стебля. Р. 437-447. (In Ukrainian).
9. Грицак Я. “Молоді” радикали в суспільно-політичному житті Галичини. *Записки НТШ. Праці історико-філософської секції*. Львів, 1991, vol. 222, pp. 71-110. (In Ukrainian).
 10. Химка Д.-П. *Зародження польської соціал-демократії та українського радикалізму в Галичині (1860–1890)*. Київ, 2002. (In Ukrainian).
 11. Himka J.-P. *Galician Villagers and the Ukrainian National Movement in the Nineteenth Century*. London; Basingstoke, 1988.
 12. Magocsi P.R. *The Roots of Ukrainian Nationalism. Galicia as Ukraine's Piedmont*. Toronto; London; Buffalo, 2002.
 13. Narod. 1890. (In Russian).
 14. Narod. 1891. (In Russian).
 15. Narod. 1892. (In Russian).

Поступила в редакцію 11.01.2016 г.
Received 11 January 2016

UDC 93/94

RADICAL MOVEMENT IN GALICIA IN THE FIRST HALF OF 1890-s

Aleksey Gennadevich TOPILSKIY, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Assistant of General and Russian History Department, e-mail: a-topil@yandex.ru

The role of Russian-Ukrainian radical party in the formation of Ukrainian consciousness on soil of Austrian Galicia at the beginning of 90-s of XIX century is studied. The native and foreign historiography considering this problem is viewed. The state of social-political thoughts of that time considering the national self-identification problem of Eastern-Slavic population of Galicia is described. The relations of radical movement with Carpatho-Russian processes – Ukrainophilia and Russophilism (Western Ukrainian Russophiles) are studied. Basing on the analyzed sources the conclusion is made that ideologists of radical movement were intended to reject to oppose Ukrainophilia and Russophilism movements and pass to one defense of social-economic and political interests of Carpatho-Russian population. At the same time it is marked, that the aim of total work of Ukrainophilia and Russophilism following the opinion of radical movement leaders is the creation of separate cultural community of Russian and Polish. That will lead to formation of Ukrainian nation. The conditions under which it was possible to have unified activity of all Carpatho-Russian movements, including recognition of religion freedom, as Ukrainophilia accepted the necessity of disposition of confession and Russophilism is Greek-Catholic.

Key words: Ukrainian Radical Party; radicals; Russophilia; Galicia; Ukrainophilia.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-156-160