

Учредитель
ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет»

ВЕСТНИК

БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

2015/2

ОБРАЗОВАНИЕ. ЛИЧНОСТЬ. ОБЩЕСТВО

Журнал издается с 2012 года Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-49777 от 16 мая 2012 г.
Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

С. В. Калмыков, д-р пед. наук, проф.,
чл.-кор. РАО (пред.) (г. Улан-Удэ)
В. И. Ваганова, д-р пед. наук, проф.
(г. Улан-Удэ)
Д. Ц. Дугарова, д-р пед. наук, проф.
(г. Чита)
Б. Жадамбаа, д-р пед. наук, проф.,
академик (Монголия)
А. Н. Захлебный, д-р пед. наук, чл.-кор.
РАО (г. Москва)

О. В. Матыцин, д-р пед. наук, проф.
(г. Москва)
С. Д. Намсараев, д-р пед. наук, проф.
(г. Улан-Удэ)
О. Л. Подлияев, д-р пед. наук, проф.
(г. Иркутск)
Г. С. Семенов, канд. пед. наук,
(г. Москва)
Чхве Вонсик, проф. национального
университета Чунгнам (г. Тэджон)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н. Ж. Дагбаева, д-р пед. наук, проф.
(гл. редактор)
Г. Н. Фомицкая, д-р пед. наук, доц.
Г. Ц. Молонов, д-р пед. наук, проф.
И. А. Маланов, д-р пед. наук, доц.

Т. С. Базарова, д-р пед. наук, доц.
Т. Л. Миронова, д-р психол. наук, проф.
Т. Ц. Дугарова, д-р психол. наук, доц.
А. В. Гаськов, д-р пед. наук, проф.
М. Н. Очиров, д-р пед. наук, проф.

Ответственный за выпуск В. М. Цинкер

✉ Адрес редакции
670000, Республика Бурятия
г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
☎ (3012) 21-04-11, vestnik_pedagog@bsu.ru

Издательство Бурятского госуниверситета
670000, Республика Бурятия
г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а

☎ (3012) 21-95-57, riobsu@gmail.com

Св-во о государственной аккредитации
№ 1289 от 23 декабря 2011 г.

Подписано в печать 10.12.2015 г.
Формат 70x100 1/16. Уч.-изд. л. 4,5.
Усл. печ. л. 5,8. Тираж 1000. Заказ 321.
Свободная цена.

Отпечатано в типографии Издательства
Бурятского государственного университета
670000, Республика Бурятия
г. Улан-Удэ, ул. Сухэ-Батора, 3а
E-mail: riobsu@gmail.com

© Бурятский госуниверситет, 2015



УДК 378.12

© *Н. Г. Лагойда*

**Опыт и проблемы подготовки кадров высшей квалификации
в аспирантуре в условиях перехода
на трёхуровневую систему высшего образования**

В статье рассматривается вопрос о переходе российского образования на трёхуровневую систему и влияние этой реформы на подготовку кадров высшей квалификации — кандидатов и докторов наук. Также анализируется проблема качественного состава аспирантов и подготовка выпускников магистратуры к поступлению в аспирантуру. Создание и эффективное функционирование диссертационных советов в университете рассматривается как важная основа подготовки кадров высшей квалификации. Приводится опыт создания системы материального стимулирования и поддержки аспирантов в реализации результатов их научной работы.

Ключевые слова: подготовка кадров высшей квалификации; третий уровень высшего профессионального образования, аспирантура, магистратура, диссертационные советы.

N. G. Lagojda

**Experiences and problems of training of highly qualified personnel
in a postgraduate course in conditions of transition
to a three-level system of higher education**

This article discusses the transition of Russian education in the three-level system and the impact of this reform on training highly qualified candidates and doctors of Sciences. Also analyses the problem of the quality of postgraduates and graduates of the Magistracy to enter graduate school. The establishment and effective functioning of dissertational councils at the University is considered as an important basis for the training of highly qualified personnel. Provides experience in creating incentive systems and support graduate students in realizing their scientific work.

Keywords: training of highly qualified personnel; the third level of higher professional education; postgraduate studies; Graduate dissertation councils.

В 2014 году произошли существенные изменения в системе подготовки научно-педагогических кадров. В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. №273 — ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», вступившем в силу с 1 сентября 2013 года установлены три уровня высшего образования. К третьему уровню относятся программы подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре (адъюнктуре), программы ординатуры, программы ассисентуры — стажировки. [1]

Для подготовки кадров высшей квалификации — кандидатов и докторов наук — переход на трёхуровневую систему подготовки имеет принципиальное значение и ставит серьёзные задачи, без решения которых вузы могут оказаться в положении, когда есть аспирантура, но нет достойных кандидатов в аспиранты. Связано это с тем, что в соответствии с новым законодательст-

вом, в аспирантуру могут поступать либо дипломированные специалисты, либо магистры. Выпуск специалистов завершается в основном к 2015 году, и с 2016 года в аспирантуру будут поступать всё больше не специалисты, а магистры. В этой по-новому интерпретируемой системе уровней степеней и квалификаций место магистратуры оказывается срединным, т. е. связующим между базовым уровнем профессионального образования (бакалавриатом) и образованием в научно-исследовательской сфере (аспирантурой). Это в очередной раз переопределяет специфику магистерской подготовки как специализации в конкретной профессиональной области и одновременно предаспирантуры в плане формирования компетенций научно-исследовательской деятельности.

Анализ мирового опыта реализации магистерских программ показывает, что многие вузы чётко выделяют научно-ориентированные программы, освоение которых завершается присвоением степени магистра наук, и практико-ориентированные программы, освоение которых завершается присвоением степени магистра искусств. Нам необходимо использовать многолетний практический опыт своих иностранных коллег. Подготовка магистров в высшем учебном заведении должна быть организована таким образом, чтобы гарантировать формирование компетенций, необходимых для успешного осуществления научно-исследовательской и преподавательской деятельности. Для магистрантов — будущих аспирантов необходимо изучить философию, иностранный язык, специальные дисциплины в том объёме, который достаточен для того, чтобы сдать вступительные экзамены в аспирантуру, а в дальнейшем и кандидатские экзамены. [2]

Федеральный закон «Об образовании» также существенно изменил подходы и принципы работы в системе подготовки кадров высшей квалификации. Изменились сроки и механизм приёма в аспирантуру, а также произошло увеличение образовательной составляющей и приближение требований и стандартов к магистратуре. В 2014 году прекратилось бюджетное финансирование заочной аспирантуры и докторантуры, значительно сократилось число вузов, получивших лицензию на аспирантуру. Возросли требования к подготовке, аттестации и выпуску аспирантов. Предусматриваются две формы государственной итоговой аттестации (ГИА) аспирантов: государственный экзамен, который должен включать все дисциплины учебного плана по конкретной направленности подготовки и доклад об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации). Лицам, поступившим в аспирантуру в 2014 году, успешно освоившим образовательную программу и прошедшим ГИА, будет выдан диплом об окончании аспирантуры (адъюнктуры) с присвоением квалификации «Исследователь. Преподаватель — исследователь».

В 2014 году произошли существенные изменения и в порядке присуждения учёных степеней, в связи с принятием нового Положения о присуждении учёных степеней, утверждённого постановлением Правительства Российской Федерации от 24 сентября 2013 года № 842. С 1 января 2014 года диссертация

ционные советы принимали диссертации к рассмотрению в строгом соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации №842. В частности, необходимо наличие публикаций в рецензируемых изданиях: для присуждения учёной степени доктора наук — в области искусствоведения и культурологии, социально-экономических, общественных и гуманитарных наук — не менее 15, в остальных областях — не менее 10. Для присуждения учёной степени кандидата наук — в области искусствоведения и культурологии, социально-экономических, общественных и гуманитарных наук — не менее 3, в остальных областях — не менее 2. С 1 января 2014 года необходимо размещение полного текста диссертации на официальном сайте организации, на базе которого созданы диссертационные советы, с возможностью замечаний и предложений, а также занесение всех данных по защите диссертации и отчётов диссертационных советов в Единую информационную систему мониторинга (ЕГИСМ).

В связи с изменениями в системе подготовки научно-педагогических кадров, в 2014 году проделана большая работа совместно с кафедрами университета, осуществляющими подготовку аспирантов и докторантов, структурными подразделениями. Разработаны положения, локальные нормативные акты по аспирантуре и докторантуре, учебные планы подготовки аспирантов по направлениям подготовки в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, разработаны профессиональные компетенции специальных дисциплин.

Подготовка научных и научно-педагогических кадров в Бурятском государственном университете ведется по 19 направлениям и 46 научным специальностям (профилям). Контингент аспирантов по всем формам обучения на конец 2014 г. составил 271 человек, докторантов — 12 человек, иностранных граждан — 14.

Одна из проблем подготовки кадров высшей квалификации — формирование качественного состава аспирантов. Поэтому в Бурятском государственном университете придается важное значение проблеме конкурсного отбора поступающих в аспирантуру.

В 2014 году для поступления в аспирантуру было подано 97 заявлений. Общий конкурс составил 3,5 человека на место, этот показатель оказался выше, чем в 2013 году (3 человека на 1 место). Высокий конкурс отмечен на юриспруденцию, клиническую медицину — 6 чел. на место, физическая культура и спорт, социологические науки — 5 человек на 1 место. Более 70% от общего числа поступающих в аспирантуру — выпускники БГУ; 45 из желающих продолжить обучение в аспирантуре университета, окончили вуз с отличием, 27 человек окончили магистратуру.

Большинство поступают в аспирантуру сразу после университета, не имея опыта профессиональной деятельности, осознанного стремления к научной и педагогической деятельности. Как показывает практика, именно опыт преподавательской или исследовательской работы способствует верному выбору научной специальности и темы диссертационного исследования. Анализи-

руя проблему воспроизводства научных кадров, необходимо отслеживать цепочку — от бакалавров и магистров до кандидатов наук. Научно-исследовательская работа студентов должна рассматриваться как подготовительная ступень к выполнению диссертационной работы. Эффективность работы аспирантуры в целом по России невысокая и составляет в среднем 32%. Одна из причин этого заключается в том, что аспирант просто не успевает «набрать нужные обороты», чтобы в срок закончить диссертацию. В связи с этим подготовка научно-педагогических кадров должна начинаться именно с НИРС.

Активное участие магистрантов в НИРС, конференциях, семинарах, симпозиумах позволяет выпускникам создавать существенный задел для поступления в аспирантуру. Это также позволяет им в срок представлять диссертационные работы и успешно их защищать. Приветствуются выпускники, поступающие в аспирантуру, которые имеют публикации в виде тезисов докладов и научных статей в местных сборниках и центральных научных журналах, как правило, в соавторстве с научными руководителями.

В качестве положительного примера, отметим биолого-географический факультет, где создана и отрегулирована система подготовки кандидатур для поступления и обучения в аспирантуре, начиная с младших курсов, что значительно повышает качество подготовки аспирантов. Выпускники и молодые сотрудники для дальнейшего обучения получают рекомендации ученого совета факультета, помимо рекомендации ГАК (такая же процедура и на юридическом факультете). Такая система не только обеспечивает эффективный отбор наиболее подготовленных магистров и специалистов для обучения в аспирантуре, но и содействует формированию у молодых людей четких представлений о перспективах научной работы, обеспечивает единство научной работы и учебного процесса.

По нашему мнению, для повышения качественного отбора в аспирантуру необходимо учитывать в баллах по специальной схеме такие параметры, как наличие публикаций, авторское выступление на серьезных научных конференциях, рекомендации ГАК и студенческих научно-практических конференций, наличие кандидатских экзаменов, количество «троек» в дипломе и т.п., то есть работать по некоторой рейтинговой схеме. Данное предложение ни в коей мере не уменьшает значимость экзаменов по философии и иностранному языку, а лишь позволит улучшить аргументацию выбора приемной комиссии. Так же отметим, что рекомендация к поступлению в аспирантуру со стороны соответствующей секции студенческой научной конференции повысит статус проводимых конференций, а значит и функциональность НИРС.

Создание и эффективное функционирование диссертационных советов является важной основой подготовки кадров высшей квалификации. В БГУ с 1991 года существуют условия для защиты диссертаций и организованы свои диссертационные советы. До 1996 года функционировало два диссертационных совета по защите докторских и кандидатских диссертаций по педагогическим, философским и социологическим наукам. В дальнейшем сеть советов

расширялась и Бурятском государственном университете было создано 11 диссертационных советов, из них три объединённых. В 2013 году проведён мониторинг всех диссертационных советов РФ. По его результатам прекращена деятельность более чем 600 советов и до конца 2015 года планируется закрыть ещё 800 советов.

Оптимизация сети диссертационных советов представляет особую угрозу для подготовки кадров высшей квалификации, в период реформирования советов или в случае их закрытия, аспиранты не смогут защитить диссертации в срок, а при значительном сокращении числа советов по всей России возникнет необходимость выстраивания определённой последовательности защит. В результате материалы диссертаций, в первую очередь по гуманитарным, социальным, экономическим наукам, могут утратить свою актуальность и будут нуждаться в доработке [3]. В Бурятском госуниверситете в настоящее время функционируют 6 докторских диссертационных советов по 10-ти научным специальностям и направлениям. Также ведётся активная работа по созданию новых объединённых диссертационных советов на базе университета по психологическим и физико-математическим наукам.

Учитывая усиливающуюся тенденцию коммерциализации подготовки кадров высшей квалификации, сокращение бюджетных мест, прекращение федерального финансирования заочной аспирантуры и докторантуры, руководство университета уделяет большое внимание формированию системы материального стимулирования и поддержки аспирантов в реализации результатов их научной работы. В университете создана и развивается система университетских грантов для аспирантов и молодых преподавателей университета. Накоплен положительный опыт участия в международных, федеральных и региональных грантах. Аспиранты и молодые преподаватели университета принимают участие в программах на получение грантов на поездки для работы в центральных библиотеках и научных центрах гг.Москвы, Санкт-Петербурга, Томска, Новосибирска, а также в программах на получение грантов для проведения научных исследований.

Мы имеем хорошие примеры привлечения молодежи в науку через назначение именных (повышенных) стипендий, как студентам, так и аспирантам. С 1998 года в университете для поощрения и поддержки наиболее талантливых молодых исследователей назначается именная стипендия имени Доржи Банзарова (размер повышенной стипендии аспиранта в настоящее время составляет 20000 рублей). С 2003 года университет выделяет дополнительные средства на увеличение размера стипендии докторантов. В апреле 2010 года установлена именная стипендия Ивана Александровича Батудаева для докторантов — сотрудников и преподавателей БГУ (размер повышенной стипендии докторанта — 24 000 рублей). Аспиранты БГУ ежегодно принимают активное участие в конкурсах стипендиальных программ и грантах Всероссийского, республиканского и университетского уровней.

В соответствии с новым ФЗ «Об образовании» оказание материальной помощи аспирантам за счёт бюджетных средств на стипендии не предусматри-

вается. Вузы имеют право оказывать материальную поддержку всем категориям обучающихся за счёт внебюджетной составляющей их доходов.

В заключение отметим, что развитию аспирантуры и подготовке кадров высшей квалификации на уровне государства уделяется особое внимание. Принят новый закон об образовании, основные структурные новшества которого связаны с позиционированием программ подготовки кадров высшей квалификации (в том числе — подготовки научно педагогических кадров в аспирантуре) в качестве программ третьего уровня высшего образования, следующего за магистратурой. Ужесточаются требования к защитам кандидатских и докторских диссертаций, к деятельности диссертационных советов. В соответствии с законодательством, предъявляются более высокие требования к процессу и качеству подготовки кадров в аспирантуре. Анализ подготовки кадров высшей квалификации в Бурятском государственном университете позволяет сделать вывод о достаточно высокой эффективности сложившейся системы в целом, об этом свидетельствует количество защит аспирантов досрочно и в срок, деятельность ведущих научных школ, создание и функционирование диссертационных советов. Однако существуют и некоторые проблемы, касающиеся организации и осуществления образовательной деятельности в аспирантуре, аккредитации и лицензирования, привлечения неиспользованных резервов научно-образовательной среды университета, что требует дальнейшего глубокого изучения данной темы.

Литература

1. Мосичева И.А. Реализация программ аспирантуры в условиях действия ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»// И.А. Мосичева, Е.В. Караваева, В.Л. Петров, Высшее образование в России. - № 8 — 9, 2013.

2. Лагойда Н.Г. К вопросу о преемственности подготовки магистров и аспирантов в университете // Н.Г.Лагойда. Материалы Международной научной конференции «Евразийское образовательное пространство: перспективы развития магистратуры» (23-25 апреля 2015г.) — Улан-Удэ, Издательство Бурятского государственного университета, 2015. -156с.

3. Пигорев И.Я., Липченко Е.А. Качество подготовки аспирантов как фактор модернизации системы аттестации кадров высшей квалификации // Пигорев И.Я., Липченко Е.А. Вестник Иркутской государственной сельскохозяйственной академии. - 2013, №59, с.59-64.

Лагойда Наталья Григорьевна, кандидат философских наук, доцент зав. отделом подготовки кадров высшей квалификации Бурятского госуниверситета. E-mail: aspdep08@mail.ru

Lagojda Natalya G, the doctor of philosophy, senior lecturer, head of the Department of training of highly qualified personnel Buryat State University. E-mail:aspdep08@mail.ru

УДК 378.14.014.13

© *И. Г. Моргунова*

Совершенствование психологической подготовки будущих преподавателей дизайна в вузе

В статье с разных позиций обосновывается необходимость углубления психологической подготовки будущих преподавателей декоративно-прикладного искусства и дизайна и дается краткий анализ содержания и особенностей такой подготовки при изучении курса по выбору «Психология дизайна» в вузе. Изложенный в статье подход позволяет существенно усилить в целом гуманистическую и культурологическую направленность профессионально-педагогической подготовки выпускников данного профиля.

Ключевые слова: преподаватель дизайна, дизайнерская деятельность, профессиональная подготовка, психологические аспекты подготовки, гуманистическая направленность.

I. G. Morgunova

Perfection of psychological training of future design teachers at university

Need of deepening of psychological training of future teachers of arts and crafts and design locates in article from several positions and the short analysis of the contents and features of such preparation when studying a course for choice "Design psychology" in higher education institution is given. The approach stated in article allows to strengthen significantly in general a humanistic and cultural orientation of professional and pedagogical training of graduates of this profile.

Keywords: teachers of design, design activity, professional training, psychological aspects of training, humanistic orientation.

Подготовка преподавателей декоративно-прикладного искусства и дизайна для организаций среднего и начального профессионального образования, организаций дополнительного профессионального образования, учебно-курсовой сети предприятий — относительно новое направление работы педагогических вузов. В Бурятском государственном университете подготовка таких педагогов ведется с 2004 года. В структуре специалитета специальность называлась «Профессиональное обучение (дизайн)», в структуре бакалавриата — профиль «Декоративно-прикладное искусство и дизайн».

Реализация социализирующей, культуuroобразующей, развивающей, менталеформирующей функций образования требует от современного педагога достаточной подготовки в области наук о человеке. Преподавателю декоративно-прикладного искусства и дизайна необходимы основательные знания и компетенции не только в области педагогических и специальных дисциплин художественно-эстетического цикла, но и серьезная психологическая подготовленность к будущей профессионально-педагогической деятельности. Кроме того, значительная часть выпускников этой специальности и профиля профессионально реализуют себя в разнообразных направлениях непосредственно практической дизайнерской деятельности. Они работают в дизайнерских, рекламных агентствах, художественных студиях, ателье, занимаясь раз-

работкой разнообразных дизайн-продуктов (полиграфические издания, флористика, дизайн интерьера, дизайн костюма и др.), требующих от них, возможно даже в большей степени, чем от педагога, знаний в области психологических основ этой деятельности.

В содержание образования будущих преподавателей декоративно-прикладного искусства и дизайна в Педагогическом институте БГУ последовательно вводятся учебные курсы, раскрывающие и углубляющие психологический аспект их профессиональной подготовки: общая психология, психология профессионального образования, этнопсихология. Кроме того, с 2013-2014 учебного года студентам предложен курс по выбору «Психология дизайна», введение которого обусловлено и серьезно обосновано следующими позициями.

Первая позиция. Если понимать дизайн как разновидность художественно-проектной деятельности, направленной на создание не только эстетически выразительной предметной среды, но, прежде всего, среды комфортной, наиболее полно удовлетворяющей запросы и предпочтения человека, то бесспорным является факт, что человек-потребитель дизайн-продукта занимает центральное место в этой деятельности. Человек-создатель дизайн-продукта находится по отношению к нему в определенной мере в подчиненном, зависимом положении. Человеческий фактор объединяет все компоненты дизайнерской деятельности. Поскольку продукт дизайнерской деятельности — это результат эффективного взаимодействия и общения этих субъектов. Поэтому психологическая характеристика субъектов дизайна и особенностей межсубъектных отношений очень важна [1].

Осваивая содержание данного курса по выбору, студенты знакомятся с психологическими основами и аспектами дизайнерской деятельности. При этом подчеркивается, что эта деятельность направлена на разработку и создание не просто окружающей предметной среды, а среды гармоничной, т.е. функциональной, надежной, безопасной и красивой, что позволяет удовлетворять социальные, эстетические, психологические и другие запросы и предпочтения человека. В самой эстетической категории «гармония» вскрывается ее субъектно-психологическая суть, поскольку гармония — это не только соразмерность и стройное сочетание, но и «благозвучие» предметов, явлений, качеств, эмоционально комфортное для конкретного субъекта.

С точки зрения социальной психологии в данном учебном курсе раскрываются особенности межсубъектных отношений в дизайнерской деятельности. Во-первых, деятельность субъекта-дизайнера невозможна без изучения не только запросов, предпочтений, но и личностных качеств и свойств конкретного субъекта-потребителя. Во-вторых, потребитель должен рассматриваться как «соавтор» дизайн-продукта, поскольку в процессе его создания он выступает в разных социальных ролях и выполняет соответствующие функции: мотиватора, заказчика, регулировщика, оценщика. В — третьих, такое свойство дизайна как «диалогичность» вскрывает и обеспечивает его коммуникативную функцию, то есть функцию общения, поэтому его следует рас-

смаатривать также с позиции психологической теории общения.

Вторая позиция. В последнее время педагоги и психологи, занимающиеся проблемами дизайна и дизайнообразования, все чаще говорят об особом типе мышления, которым должны обладать профессионалы в этой области — дизайнерском мышлении. Дизайнерское мышление — это особое качество сознания и отношения к действительности. Его сущность, структура и мировоззренческий смысл также требует осознания и раскрытия с точки зрения психологии.

В курсе «Психологии дизайна» дизайнерское мышление раскрывается как тип мышления, обуславливающий наличие у человека таких оценочных суждений и способов творческой деятельности, которые определяют эстетическое отношение к миру вещей и к окружающей действительности в целом. Изучаются наиболее значимые его качества: конструктивность, целесообразность, гибкость, стилевая гармония [2]. А формирование в системе всех этих качеств дизайнерского мышления у учащихся профессиональных образовательных организаций определяется как основная задача будущих преподавателей декоративно-прикладного искусства и дизайна.

Кроме того, эмоционально-эстетическая окрашенность дизайнерского мышления обуславливает особое понимание и отношение к окружающей действительности и позволяет формировать оценочную позицию и, в целом, мировоззрение человека, основывающееся на общечеловеческих ценностях и законах красоты. Вскрытие мировоззренческого и эстетико-этического смысла дизайнерского мышления выводит изучение курса «Психология дизайна» на философский уровень.

Третья позиция. Бесспорным является тот факт, что цвет, пространство и форма, являясь важнейшими элементами среды и базовыми категориями дизайна, оказывают существенное воздействие на человека. Это воздействие происходит и на психофизиологическом, и на психологическом уровне, проявляясь в особенностях восприятия, разных реакциях человека, в объективном и субъективном отношении к объектам, предпочтениях и т. д.

Курс «Психология дизайна» достаточно основательно знакомит студентов с данными психофизиологических и психологических исследований, выявившими воздействие света и цвета как на центральную, так и на вегетативную нервную системы человека. Студентам становится «психофизиологически» понятны «положительные» и «отрицательные» значения разных цветов и их сочетаний. При этом акцент делается на том, что психологический аспект восприятия цвета неотделим от социокультурного. На характер цветосприятия влияют разнообразные факторы, находящиеся вне субъекта. Поэтому не существует однозначных соответствий между эмоциональным состоянием человека и определенным цветом [3]. В связи с этим изучаются объективное и субъективное отношение к цвету, цветовые синестезии, ассоциации и предпочтения людей разных возрастных групп и социальных слоев. Особое внимание уделяется анализу цветовых предпочтений детей.

Пространство также рассматривается с психологических позиций как

взаимодействие человека с окружающей средой и особенностей его восприятия, в частности, влияние открытого и замкнутого пространства на физическое и психическое состояние человека. Через это раскрывается психологическая суть понятий «уют» и «комфорт». Изучается также и информативность формы, и эмоциональное воздействие формы на человека, и некоторые приемы привлечения внимания людей за счет формы, придаваемой объекту восприятия.

Большой интерес у студентов вызывает анализ феномена иллюзии, как неадекватного отражения воспринимаемого объекта и его свойств, а также иллюзорные эффекты, проявляющиеся при зрительном восприятии двухмерных изображений.

Четвертая позиция. В дизайне среда понимается как управляемая система, позволяющая эффективно и направленно влиять на эмоционально-психическое состояние человека через выстраивание взаимодействия человека с ней [4]. Изучение психологических аспектов управления этой системой — необходимый элемент в профессиональной подготовке педагогов профессионального обучения в области дизайна. Оно предполагает использование цвета, света, формы объектов и оптических иллюзий в дизайне пространства с целью изменения его восприятия человеком и создания более комфортной среды обитания.

Процесс изучения дисциплины «Психология дизайна» осуществляется на основе интерактивных технологий и включения студентов в творческую деятельность на семинарских занятиях и в ходе самостоятельной работы. На каждой лекции применяются презентации, обширный иллюстративный материал, часть которого подготавливают сами студенты. Студенты выполняют творческие работы и задания, требующие изучения не только психологической, педагогической, но и философской, культурологической и художественной литературы; составляют структурно-логические схемы изученного материала; осуществляют психологический анализ раздаточного иллюстративного материала; готовят презентации и доклады; пишут эссе; проводят психологическое компьютерное самотестирование. Анализ стихов С. Есенина и А. Блока с точки зрения заключенных в них цветовых ассоциаций и предпочтений поэтов, отражающих их эмоциональные состояния; знакомство с цветовыми синестезиями В.В. Кандинского, цветомузыкальными соответствиями М. Чюрлениса на примере их живописных произведений вскрывает глубокий культурологический аспект изучаемого курса. Создание групповых проектов на темы «Разработка интерьера для холерика (сангвиника, флегматика, меланхолика)» основана на комплексном применении знаний и умений в области психологии дизайна и вызывает у студентов большой интерес и творческую активность.

Таким образом, специфика дизайнерской деятельности такова, что не только позволяет, но именно требует осмысления психологических, основ создаваемой предметной среды. Полагаем, что введение курса по выбору «Психология дизайна» не только позволяет дать будущим преподавателями

декоративно-прикладного искусства и дизайна знания определенных психологических вопросов, но и существенно усиливает гуманистическую и культурологическую направленность их профессионально-педагогической подготовки в целом.

Литература

1. Бараш Л.А. Аксиологические аспекты дизайна в свете межсубъектных отношений / Л.А. Бараш. www.gramota.net/materials/3/2011/4-2/2.html.
2. Конышева Н.М. Методика трудового обучения младших школьников: Основы дизайн-образования: учеб. пособие для студентов / Н.М. Конышева. — М. 1999.
3. Миронова Л.Н. Цветоведение / Л.Н. Миронова. — Минск. 1984.
4. Шимко В.Т. Основы дизайна и средовое проектирование: учеб. пособие для студентов / В.Т. Шимко. — М. 2007.

Моргунова Ирина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и предпринимательства ПИ Бурятского госуниверситета. E-mail: imorgunova59@mail.ru

Morgunova Irina G., candidate of pedagogical science, assistant professor, Department of Technology and Management, Pedagogical Institute, Buryat State University. E-mail: imorgunova59@mail.ru.

УДК 378

© *Г. И. Роголева*

Тьюторство как успешная воспитательная практика зарубежных вузов

В статье рассматривается современный опыт организации воспитательной работы в зарубежных вузах. Выделяется практика тьюторства, как наиболее успешно применяемая и институционализированная форма наставничества. Обозначены общие подходы воспитательной деятельности со студентами в вузах зарубежных стран.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, тьюторство, практики воспитания студентов, модели воспитания.

G. I. Rogaleva

Tutoring as a successful educational experience of foreign universities

The article discusses the modern experience of organization of educational work in foreign universities. Tutoring practice is highlighted as the most successfully applied and institutionalized form of mentoring. Outlines the general approaches of educational activities with students in the universities of foreign countries.

Keywords: educational activities, tutoring, the practice education of students, education model

Выделяя образование как главную движущую силу современного общества, следует подчеркнуть его серьезную значимость в гармонизации и гуманизации общественной жизни, а также отметить активный переход системы образования из репродуктивной системы, существовавшей длительное время в России, в систему развивающуюся, открытую, включающую обучающихся в решение собственных образовательных и социокультурных проблем посредством воспитательных траекторий.

Приоритет воспитания в системе образования является неоспоримым положением современности, закрепленным важным государственным документом — Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (2012), соответственно системное видение процесса воспитания в высшей школе является особенностью современного периода. Каждый вуз определяет свой путь в решении поставленных временем задач за счет обновления направлений деятельности, содержания, методов и форм воспитания. Существующая в настоящее время традиционная практика воспитания не может в полной мере оказать помощь студентам в поиске смысла жизни и решении проблем личностного, культурного и профессионального самоопределения. Это создает необходимость корректировки ценностных ориентаций молодых людей, приведение их в соответствие с тенденциями развития образовательных систем с общими гуманистическими идеалами, национальными и культурными традициями, разработки концептуальных основ современного воспитания студентов с учетом новых педагогических реалий. Особенность вос-

питания студентов состоит в том, что происходит объективный процесс перемещения акцента на самовоспитание, саморазвитие, самоопределение и индивидуализацию личности, для этого среди других реальных условий требуется разработка инновационных моделей — структур социально-культурного воспитания (модель воспитательного пространства вуза).

Изучение современного опыта и практик зарубежных вузов в воспитательной деятельности, представленный в интернете на сайтах университетов позволяет анализировать и систематизировать направления, формы и способы осуществления деятельности такого рода и наиболее объективно оценивать возможности его использования в моделировании воспитательного пространства конкретного вуза. Имеющийся опыт воспитательной работы любого вуза, несомненно, бесценен, но в свете динамики развития общества он требует модернизации и новых подходов, в представленном материале мы делаем попытку рассмотреть наиболее распространенные и успешные воспитательные практики зарубежных вузов.

Интересной практикой воспитательной и образовательной деятельности в вузах Европы является система тьюторства, как институционализируемая форма наставничества. Следует отметить, что тьюторская система возникла еще в средние века и является одним из ведущих способов организации воспитательного процесса в вузах многих стран. Данный феномен возник в Великобритании, и оформился примерно в XXIV веке в классических английских университетах — Оксфорде и несколько позднее в Кембридже.

Точного определения понятия «тьюторства» не существует, так как каждый университет организует данную практику по своему усмотрению. Важным моментом является то, что тьютором может быть специалист практик из университета, не входящий в штат, аспирант, но не профессор, ведущий занятия. Каждый университет организует практику тьюторства по своему усмотрению, часто она представляет собой занятия небольшой группы студентов (от одного-двух до четырех-пяти) с преподавателем — тьютором. Тьюторство — это не просто форма традиционного процесса обучения, основанная на передаче профессиональных знаний, на наш взгляд, это одна из современных воспитательных практик, ориентированная на личность студента и помощь ему в самоопределении и самореализации.

Структура тьюторской системы в Великобритании опирается на примеры Кембриджского и Оксфордского университетов, так в Кембридже она имеет следующие направления: руководитель занятий (Director of Studies) — обеспечивает учебу студентов в целом; моральный наставник (Moral Tutor) — отвечает за участие студента в жизни университета; тьютор (Tutor or Supervisor in Cambridge) — несет ответственность за обучение студента в течение одного учебного года.

В Оксфордском университете все три функции выполняет один человек, так на занятия студентов с тьютором в Оксфорде отводится 90% учебного времени, в Кембридже — 75%, в новых же университетах лишь 1-2 часа в неделю. Основу деятельности тьютора и студента составляет равное положе-

ние и взаимодействие его участников, которое опирается на следующие направления деятельности: определение потребностей обучающегося; анализ учебного процесса; постановка целей разного направления; планирование действий; выявление ресурсов для обучения; процесс обучения во взаимодействии и совместной работе с другими участниками группы; составление учебного плана; отношение к преподавателям как к партнерам и помощникам, а не только инструкторам; использование самостоятельной работы в процессе обучения; разработка критериев для оценки проделанной работы; применение самоконтроля; расширение набора знаний и умений путем их приобретения вне учебного заведения; принятия решений, влияющих на будущую жизнь.

Отличительной особенностью тьюторской системы взаимодействия со студентами является большая самостоятельность выбора для них необходимых задач и разработка программы их решения. При этом учитывается уровень подготовки и образования каждого студента и определяется, каких конкретных результатов и в каком объеме он может достичь, какой вид работы будет удобен для студента — будет ли она по большей части самостоятельной, или полностью автономной. Многие тьюторы считают, что студент может вполне успешно сам определять цели, задачи обучения и находить пути их достижения, при этом наставник играет лишь направляющую роль, например, советует подходящую литературу или рекомендует принять участие в том или ином мероприятии и т. д.

Рассмотренная практика тьюторства, существующая столетия, позволяет отмечать существование консервативных моделей вузовской социализации и воспитания, но стоит подчеркнуть, что в современных реалиях они продолжают вписываться в вузовский уклад и быть адекватными в период радикальной модернизации. По сути существующие в Кембриджском и Оксфордском университете модели воспитания, опирающиеся на тьюторскую практику, являются нормативными и имеют сходство с моделями вузов Германии.

Практика тьюторства в вузах Германии широко распространена, но несколько в другой форме, следует отметить, что немецкие студенты в целом обладают достаточной академической свободой, что позволяет им проявлять больше инициативы в сфере студенческого и гражданского общества. Отмечаем, что немецкие вузы предоставляют своим студентам свободу в выборе учебных программ и курсов, посещения лекционных и семинарских занятий, дают возможность посещать занятия в других университетах и переводиться из одного университета в другой, если студент считает это необходимым для его обучения. Как система тьюторство берет свое начало с Берлинского университета 50-ых гг. XX века. Тьюторство как практика целиком относится к студенческому самоуправлению, она заключается в консультировании студентов младших курсов студентами старших курсов, как в университете, так и в студенческом кампусе. Задачей тьютора старшекурсника является помощь новичкам — первокурсникам в освоении новой учебной среды и окружения, консультации по образовательной и научно- исследовательской дея-

тельности. Современное тьюторство в немецких вузах заключается во взаимодействии наставника и маленькой группы студентов (5-12 человек) с учетом индивидуальных особенностей каждого обучаемого в течении всего учебного времени. Выделяются следующие формы деятельности тьютора в вузах Германии: репетиторство, задачей которого является подготовка семинарского материала, проведение обзорных лекций перед сдачей экзамена; беседы и консультации, направленные на адаптацию новичков к учебному процессу и среде университета; помощь первокурсникам в усвоении традиций университета и отхода от школьных установок; тьюториум по темам не связанным с учебным процессом и относящимся к актуальным событиям и событиям студенческой жизни, помощь в организации взаимодействия в группе, в построении отношений между членами группы в процессе обучения. Представленные формы тьюторства, можно определить как студенческое консультирование, следует отметить, что в немецких вузах они организуются студенческим управлением путем создания отделов по социальной работе со студентами, по сути органы студенческого самоуправления курирует студентов-первокурсников. Курирование проявляется не только в проведении семинарских занятий для студентов младших курсов, на которых повторяется изученный материал, прорабатываются сложные темы, а также в информировании студентов. Так студенческий комитет выпускает путеводитель по университету с информацией о студенческой жизни и культуре вуза, о студенческом самоуправлении, организует встречи со студентами, на которых дает консультации по поводу адаптации в вузе, поиску жилья и работы. Анализируя тьюторскую работу в вузах Германии, следует отметить, что отсутствие постоянной академической студенческой группы и наличие у каждого студента своей индивидуальной учебной программы позволяет существующей практике тьюторской деятельности быть эффективной для решения проблем новых студентов и успешного опыта реализации себя как наставника студентов старших курсов. Подчеркиваем, что одна возрастная категория студентов — наставников и студентов — первокурсников позволяет создавать свободную атмосферу общения и взаимодействия.

Выделяя сходство нормативных моделей воспитательной и образовательной практики в вузах Великобритании и Германии, отмечаем, что в общем сходстве это командные модели солидаристского типа социального воспитания (*team spirit*). Возможно, что в настоящих условиях модернизации отечественного высшего образования и приоритета воспитания в высших учебных заведениях именно эти командные модели воспитания могут успешно вписаться в современные реалии вузовского воспитательного пространства. Вместе с тем, мы отмечаем, что в вузах Германии существуют практики (*elective learning*), больше ориентированные на отбор индивидуальных способностей студентов и «траекторий развития личности». Такая модель практически начинает получать свое развитие в российских вузах, по сути это практика личностно ориентированного воспитания студентов, опирающаяся на нормативную базу вуза. Такие модели на наш взгляд, позволяют формировать общие

знания, умения и социокультурные компетенции, присущие студентам данной конкретной специальности, формировать черты характера специалиста, подчеркивать индивидуальное своеобразие природного неравенства способностей и возможностей студентов. В силу изменившихся условий исторического развития российского общества, такой подход, представленный данной воспитательной практикой, может задавать тон свободному личностно ориентированному воспитанию студентов.

В высших учебных заведениях Франции для организации деятельности студентов существуют тьютораты, координационные советы, группы по профессиональной подготовке, междисциплинарные педагогические группы. Координационные советы (*le groupe de pilotage*) занимаются наблюдением за деятельностью студентов в течение всего срока обучения в вузе. В состав советов входят тьюторы, преподаватели, учителя- стажеры, представители администрации вуза, на заседаниях обсуждаются вопросы консультационной работы, самостоятельной работы и общественной работы.

Междисциплинарная педагогическая группа (*une équipe pédagogique de formateurs*) состоит из преподавателей, которые обучают одну студенческую группу, которые помогают студентам — первокурсникам в адаптации к вузовской среде и вузовскому окружению, подготовке к сдаче экзаменов, организуют самостоятельную и исследовательскую работу. Один раз в неделю преподаватели проводят индивидуальные и групповые консультации, их консультационная нагрузка обычно превышает аудиторную. Кроме того тьюторы возглавляют группы профессиональной подготовки (*le groupe de formation professionnelle*), осуществление консультаций по различным направлениям профессионального образования.

Обзор практики организации воспитательной деятельности со студентами в зарубежных европейских вузах позволяет сделать вывод, что на уровне университетов в существующей децентрализованной системе управления в воспитательную работу вовлечены разные уровни руководства вузами. При этом выделяется следующая тенденция, что руководство университета ответственно за общие вопросы обучения и воспитания студентов, а руководство института/колледжа, факультета за обучение и необходимое воспитание в разрезе специальности студента. Отмечаем, что на уровне университета зачастую функционирует специальная структура, которая ответственна за воспитательную работу со студентами. Примерами таких структур являются Офис по студенческим делам (*Office of Student Affairs*), сотрудники которого (консультанты или советники) проводят мероприятия и иную деятельность, направленную на повышение общего уровня культуры, нравственности и этики среди студентов. На уровне институтов/колледжей, факультетов существуют специальная структура по воспитательной работе и определены консультанты и советники (*counsellors*) в качестве исполнителей воспитательной функции университетов. Существует определенная классификация студенческих консультантов в зависимости от возникающих у студентов вопросов и проблем. Выделяется консультант по общим вопросам (*general counselors*),

который имеет широкие познания во многих областях и призван оказать первоначальную поддержку студенту по любому вопросу. Консультант по медицинским вопросам (*medical counselors*) уполномочен оказывать поддержку студентам по медицинским вопросам, психиатр (*mental health counselors*) должен оказывать поддержку студентам, которые испытывают психологические сложности в процессе обучения и общения. Важным аспектом деятельности консультантов является принцип конфиденциальности при оказании консультационных услуг. Значение придается независимости консультантов от внешних или внутренних органов управления вузом и не разглашению информации.

Таким образом, сделанный обзор организации тьюторской практики воспитательной работы в высших учебных заведениях англо-саксонской системы высшего образования позволяет выделять в качестве основной формы воспитательной работы со студентами консультации у советников — наставников (*counselors, tutor, guider*), которые предоставляют конфиденциальные советы по академическим и житейским вопросам. Соответственно, отмечаем, что в вузах отсутствуют строгие планы воспитательных мероприятий, деятельность в данном направлении имеет в основном рекомендательный характер. Однако выделяются два значимых направления: создание общего свода правил и норм (кодекс этики студентов и прочие меры), а также проведение обучающих семинаров, мастер классов и иных мероприятий на добровольной и самоорганизующейся основе как для студентов, так и для преподавателей.

Кодекс студенческой этики, кодекс поведения студентов и многие другие документы регламентируют взаимоотношения между профессорско-преподавательским составом вуза, студентами и сторонними лицами. В целях реализации положений кодексов в структурах вузов существуют специальные комиссии, трибуналы и другие органы, определяющие меры воздействия за те или иные нарушения от дисциплинарных мер до отчисления студента из высшего учебного заведения.

Второе направление — семинары, мастер классы, общественные лекции, и иные мероприятия, проводимые в вузах, подразделяются на две категории: обучающие и воспитательные. Обучающие семинары и другие формы непосредственно направлены на получение навыков или знаний тесно связанных со специальностью студентов. Такие семинары проводятся по направлениям обучения в университете: использования ресурсов университета; повышение навыков написания эссе или курсовой работы; подготовки к экзаменам; обучение умению проводить дискуссии или дебаты и т. д. К группе воспитательных семинаров относятся следующие: по изучению правил этикета и морали; по изучению методик прохождения интервью с работодателем; по управлению стрессом и др. Посещение семинаров студентами происходит на добровольной и безвозмездной основе, а также некоторые семинары открыты для посещения широкой общественности. Условно обозначим выделенные направления в виде двух групп: первая — меры принудительно-воспитательного характера в форме кодексов и правил поведения, нарушение которых приводит к дисциплинарной ответственности или отчислению студента; вторая —

меры персонализированной поддержки студентов в форме работы тьюторов, консультантов, наставников и др., которые оказывают профессиональную поддержку студентам в соответствии с потребностью студента.

Таким образом, достоинством воспитательной деятельности зарубежных вузов является тьюторская практика, как социальная и педагогическая поддержка студентов, способствующая их личностному развитию и адаптации к социальной среде и социальному окружению; различные службы, структуры разных уровней, сообщества, семинары, тренинги и мастер-классы, направленные на формирование студента как члена социума, группы. Несомненно, в представленном зарубежном опыте организации тьюторской практики можно выделить много положительных моментов, тесно связанных с личностно-профессиональным развитием и субъектной позицией студента, успешной адаптацией в вузовском пространстве. Интеграция зарубежного и отечественного опыта в воспитании представляется нам как процесс взаимоперехода и взаимодействия, в результате которого удерживается и обогащается ценный педагогический опыт предшествующих поколений, и создаются условия для устойчивого развития воспитания в единстве функций — сохранения и обновления. Выделение консервативных командных моделей солидаристского типа воспитания и моделей воспитания, направленных на индивидуальное своеобразие студентов, как личностно-ориентированных моделей в зарубежной практике позволяет размышлять о моделировании воспитательного пространства вуза, как пространства удовлетворяющего потребности профессионального самообразования студента и формирования типичных черт личности будущего специалиста.

Однако, обращаем внимание на то, что воспитательная деятельность конкретного отечественного вуза не должна и не может превратиться в мозаику заимствованных идей. Адаптация в высшем учебном заведении опыта тьюторской практики зарубежных вузов должна учитывать менталитет страны, существующую нормативно-правовую базу и реалии современной социальной среды региона, самого вуза и его ресурсы.

Литература

1. Code of Good Practice for Research Students and their Supervisors at LSE
http://www.lse.ac.uk/resources/calendar/academic_Regulations/code_of_Practice_For_Research_Students.htm.
2. Сайт Лондонской школы экономики. <http://www.lse.ac.uk/economics/newsAndEvents/seminarsAndWorkshops.aspx>
3. Сайт Йоркского университета. <http://www.yorku.ca/careers/services/workshops.htm>.
4. Формы и направления внеучебной деятельности студентов высших Учебных заведений Европы и США. http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/2/2006_5//formyina pravleniya_vest2006_05_56_62.pdf.

Рогалева Галина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Бурятского государственного университета. E — [mail:galina.rogaleva@mail.ru](mailto:galina.rogaleva@mail.ru)

Rogaleva Galina I., candidate of pedagogical sciences, associate professor, Pedagogics Department, Buryat State University. E — [mail:galina.rogaleva@mail.ru](mailto:galina.rogaleva@mail.ru)

УДК 37.036:78

© *Т. Б. Будаева*

Воспитание у школьников ценностного отношения к музыкальному искусству

Именно в школьном возрасте закладываются основы ценностного отношения к миру. В статье рассматриваются следующие вопросы: значение воспитания у школьников ценностного отношения к музыке как фактора становления личности, эволюция понятия «ценность» в историческом аспекте; уровни влияния искусства на человека; уровни усвоения индивидом ценностей и экстраполяция этих уровней применительно к музыкальному искусству.

Ключевые слова: аксиология, ценность, музыкальное искусство, ценностные ориентации, ценностное отношение, школьник, воспитание.

Т. В. Будаева

Development of school childrens' axiological attitude to music

School age is when the basics of axiological attitude are set. In this article the following questions are explored: importance of forming students' axiological attitude to music as a personality development factor; evolution of the term "value" in historical context; levels of art influence on people; levels of assimilation of values by an individual and extrapolation of those levels applied to music.

Keywords: axiology, value, music, axiological orientation, axiological attitude, school children, education.

Одним из приоритетных методологических подходов к воспитанию современного подрастающего поколения в контексте гуманитарной стратегии образования является аксиологический. Происходит аксиологизация мирового образовательного пространства, которая ведет к необходимости определения ценностных приоритетов модернизации российского образования. Осуществляется переход к гуманистической образовательной парадигме, важнейшим компонентом которой является ценностное отношение к изучаемой действительности, способствующее развитию личности. Однако современный этап развития общества отличается тем, что наблюдается разрушение стереотипов жизненных ценностей и приоритетов, обесценивание эстетической значимости искусства, что можно преодолеть лишь воспитанием ценностного отношения к нему.

В научно-методическом аспекте проблема воспитания ценностного отношения к музыкальному искусству недостаточно изучена. Образовательный стандарт в области искусства требует от учащегося сформированной системы ценностей, в том числе в сфере музыкального искусства, поэтому необходимо уже в младшем школьном возрасте заложить основу для создания системы эстетических ценностей на основе изучения произведений музыкальной классики, составляющих «золотой фонд» культурного наследия.

В античной и средневековой философии ценности отождествлялись самим бытием. Так, у Гераклита и Демокрита появляется термин «прекрасное»,

но уже Сократ и Платон задаются вопросом о сущности справедливости, об абсолютном и относительном характере ценности. Платону принадлежит первая ценностная классификация, элементами которой являлись мера, умеренность и своевременность, прекрасное, совершенное, ум, разумение, удовольствие души. Позже Аристотель разделил ценности на «самоценности» (человек, счастье, справедливость) и ценности, которые являются таковыми для отдельного человека.

Средневековые ценности носили, прежде всего, религиозный, божественный характер. Для средневекового сознания было характерно признание таких духовных ценностей или богословских добродетелей как вера, надежда, любовь.

Ренессанс выдвигает на первый план гуманистические ценности, провозглашая ценность личности, ее достоинства и гражданских прав, блага человека и т. д. В этот период развитие науки и новых общественных отношений стали определять подход к рассмотрению предметов как ценностей. Впервые в качестве ценности рассматриваются воля, свобода, внутренняя активность человека.

И. Кант впервые употребил понятие ценности в узком смысле этого слова, он делил ценности на абсолютные и относительные в зависимости от характера и целей. Он выделил эстетические ценности такие как: идеал красоты, эстетический вкус и достоинство.

В начале XX века человечеству, пережившему к тому времени много войн, кризисов, «революций во всех сферах бытия и сознания», была необходима переоценка ценностей. Философия попыталась найти культурно-ценностный выход, но «сумела только увидеть всю безысходность своего положения» (7, с. 63). Термин «аксиология» в 1902 году ввели в научный аппарат философии П. Лани и Э. Гартман.

В России философская мысль XVIII в. выделяет в ценностной иерархии прежде всего нравственные ценности. Философами (М.В. Ломоносов, А.И. Радищев, Н.М. Карамзин) акцентировалась ценность знания, разума, истины. Русская философия XX века характеризуется сменой ценностных установок. Философов первой половины этого столетия объединяют общие темы — человек, личность, ее место в мире, тема нравственности, морали, отношение личности к природе, к Богу.

В современной социально-философской литературе существует ряд определений понятия «ценность», что обусловлено его противоречивой природой.

Во взглядах на ценность в отечественной философии существует два направления. В первом ценность понимается как единство объективного и субъективного начал. Выделен такой аспект ценности, как качество ценностного переживания, в равной степени зависящее как от объективных свойств предмета, так и от потребностей субъекта, а свойства предмета обусловлены субъектом, в чем и проявляется их объективность. Во втором обосновывается характер ценности, показано, что любая ценность обусловлена практикой, выступающей в качестве объективного определителя ценности.

В отечественной педагогической науке активно развивалась мысль о ценностном отношении к знанию. В работе В.А. Слостенина показана эволюция взглядов на идею ценности и ценностных представлений в отечественной педагогике. Отмечается, что И.И.Пирогов, К.Д.Ушинский, П.Ф. Каптерев утверждали ценность воспитания и образования. Ими утверждаются мысли о ценностном отношении к воспитанию и просвещению; о воспитании нравственности, достигнутой просвещением ума и образования сердца, как о высочайшей ценности; о ценности образования в осознании человеком своего нравственного начала и предлагаются ценностные подходы к воспитанию, обучению детей. В начале XX века обозначилась проблема формирования отношения учащейся молодежи к ценностям культуры (Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий и др.)

На перекрестке философии, социологии, педагогики и психологии возникло понятие «ценностные ориентации». Появление этого понятия связано с именами У.Томаса и Ф. Знанецкого [1, 31]. Термин «ориентация» в педагогике понимается как жизненные ориентиры человека, поиск себя [1, 106]. Очевидна сложность этого понятия, подразумевающего как биологическое приспособление человека к окружающей среде, так и его ориентацию в социуме. Определение «ценностная» поднимает указанное понятие на еще более высокий содержательный уровень, поскольку в данном смысле ориентировочная деятельность обусловлена заранее выбранной целью.

Сущность ценностно ориентирующих факторов применительно к области искусства рассматриваются в настоящее время многими отечественными исследователями. Свойства и качества искусства, обусловленные его эстетическим началом, определяют специфический характер ценностного ориентирования. Выделяют ряд уровней влияния искусства на человека, а именно — эмоционально-воздействующий; формирующий; воспитательный. Эти уровни отражают две стороны бытования искусства в обществе — отношение к искусству как к средству решения социально значимых задач и отношения к искусству как к цели.

Для первого, эмоционально воздействующего уровня характерно наиболее яркое проявление отношения человека к искусству как к средству: у человека в любом возрасте наблюдается потребность в эмоциональном насыщении как условия духовного здоровья. На втором, формирующем уровне искусство становится целью: общение с искусством приводит к изменению жизненных целей, идеалов, ценностных отношений на основе активности самого человека, причем отношение к произведению искусства может быть позитивным, нейтральным или отрицательным. На третьем, воспитательном уровне влияния искусство бытует, преимущественно, как средство, но может перерасти и в ценность-цель.

Механизм ценностной ориентации сегодня представляют следующим образом: интерес — установка — ценностная ориентация, где интерес — это осознанная потребность, а установка — «состояние готовности к определенной форме реагирования» [2,76].

По мнению исследователей (И.Г. Афанасьева, Н.А. Кирилова, А.В. Кирьякова и др.), ценностные ориентации включают в себя три элемента: когнитивный (содержательный), в котором сконцентрирован весь социальный, эмоциональный, художественный опыт личности, на основе которого формируются ценностные отношения; эмоциональный (определяемый личностными отношениями человека к ценностям); поведенческий (основанный на первых двух элементах).

Под отношениями же понимают «устойчивую тенденцию личности характерным образом отражать действительность, эмоционально на нее откликаться и так же характерно в этой действительности себя вести» [3,5], «способ сопричастного бытия вещей как условие выявления и реализации скрытых в них свойств» [10,123]. Отношения выражают личный опыт человека и указывают на связь между предметом (явлением) и субъектом, характеризующуюся значением первого для второго. Система отношений, составляющая «ядро личности», выступает побудителем ее поведения. Развитие же личности определяется развитием сферы ее отношений.

Выделяют различные виды отношений, точнее, стороны единого предметного отношения (или частичные отношения) — это потребности, интересы, оценки, убеждения, эмоциональное отношение и оценочное отношение и т. д.

Также определяются субъект и объект ценностного отношения. Субъектом ценностного отношения является та сторона, относительно бытия которой определяется ценность другой. В.А. Василенко считает, что объект ценностного отношения — это то, с чем субъект взаимодействует, а «категория ценности отражает единство субъекта и объекта, которые составляют абсолютную предпосылку ценностного отношения и ценности как его момента» [5,46].

В современной науке существует несколько определений ценностного отношения. Так, под ценностным отношением понимают: всякое отношение значимости, как практическое отношение, обусловленное любой активностью и заинтересованностью субъекта; отношение к возникшей в процессе жизнедеятельности общественной значимостью явлений, образующую ценность; внутреннюю позицию личности, отражающую взаимосвязь личностных и общественных значений.

Сопоставление этих определений позволило нам выдвинуть следующее определение понятия «ценностное отношение к произведениям музыкального искусства». Это понятие обозначает отношение, которое характеризуется эстетической значимостью для личности музыкального искусства, наличием осознанной потребности в музыкальном искусстве и практического интереса к нему. Это отношение базируется на единстве эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов мировоззрения.

В качестве основных показателей уровней воспитания у школьников ценностного отношения к произведениям музыкального искусства выделяются: осознанность музыкальных переживаний, готовность ребенка к адекватной рефлексивной оценке музыкальных явлений, практически-действенные проявления потребности и интереса по отношению к музыкальному искусству.

Рассмотрим сущность данных аспектов с точки зрения интересующей нас проблемы — развития ценностного отношения к произведениям музыкального искусства у школьников. Субъектом ценностного отношения к произведениям музыкального искусства является школьник, а в качестве объекта в данном случае выступает музыкальное искусство.

Эмоциональный аспект является организующим, направляющим компонентом, ядром ценностного процесса, ему принадлежит решающая созидательная роль в формировании ценностей, который аспект обусловлен прошлым опытом ребенка. Переживание и наличие образности музыки при восприятии зависит от того, насколько полученные ранее музыкально-эстетические переживания, личностно-значимые жизненные ситуации актуализируются в момент восприятия музыкального произведения.

Эмоциональный аспект понимается как эмоциональная отзывчивость на музыку, т.е. степень адекватности непосредственных и опосредованных эмоциональных реакций содержанию воспринимаемого музыкального образа, привнесение личностного смысла в воспринимаемую музыку [9].

Когнитивный аспект включает в себя: актуализацию накопленных музыкально-теоретических знаний при восприятии музыки; наличие в жизненном опыте ребенка ассоциативных связей с воспринимаемыми музыкальными образами; наличие интереса к музыке, осознанное понимание бережного отношения к музыкальному искусству. Поскольку художественные эмоции по определению Л.С. Выготского — это «думающие эмоции, постольку необходим синтез когнитивного (познавательного) и эмоционального начал.

Поведенческий аспект определяется поведенческими реакциями ребенка во время восприятия музыкального произведения. Эти реакции могут носить неосознаваемый характер. Поведенческий аспект определяется фактически-действенными проявлениями ценностной позиции по отношению к воспринимаемой музыке — умением отстаивать личную позицию в процессе оценивания музыкальных явлений, желанием участвовать в музыкально-слушательской деятельности, умением слушать и слышать музыку и тем, насколько ребенок проявляет уважение к искусству композитора и исполнителя.

Ценностное отношение и ценностное сознание являются основанием для ценностного поведения. Под ценностным поведением понимают целенаправленные действия человека, внутренними регуляторами которых являются ценностное сознание, отношение, установки, ориентации [10,130]. Данный аспект связан и с тем, насколько та или другая ценность стала внутренней потребностью личности, ее устойчивым интересом.

Современной наукой выделены следующие уровни усвоения индивидом ценностей. На начальном уровне личность усваивает ценности только внеш-

не, что ведет к появлению малоустойчивой социальной установки. Вследствие этого ценностная ориентация не всегда преобразуется в активность индивида, а именно констатируется сознанием. Можно констатировать наличие не ценностной ориентации, а ориентации на ценность. Следующий этап усвоения ценности воспринимается личностью на эмоциональном уровне, социальная значимость ценности не осознается. Социальная установка отличается неустойчивостью и тоже может не преобразоваться в деятельность. На третьем уровне происходит интериоризация ценности на уровне знания. Личность осознает социальную значимость ценности. Отмечается устойчивая социальная установка. Однако обусловленность этой значимости для индивида преимущественно внешними условиями и отсутствие установки этой деятельности приводит к тому, что результативная функция может не реализоваться. И на заключительном уровне ценности усваиваются на уровне убеждения. Социальная установка обладает устойчивостью. Поведение индивида соответствует его ценностной ориентации.

Рассматривая проблему диалектики объективной и субъективной сторон в оценке музыкальных явлений, можно отметить, что с одной стороны, слушатель оценивает художественное произведение, а с другой — музыкальная перцепция опирается на склонности, привычки, потребности субъекта. Именно оценка формирует отношение субъекта к произведению искусства.

Степень развитости эстетического отношения определяется значением, которое имеет искусство для личности. Чем большей ценностью обладает для нее искусство, тем более полно актуализируется эстетическое отношение в процессе восприятия произведения искусства. Говоря о музыкальном восприятии, И.П. Лукшин подчеркивает, что оно сопровождается чувством переживания ценности [9]. Именно ценностность восприятия обуславливает выбор оценки субъекта в отношении музыкальных произведений.

Постижение эстетических ценностей музыкального искусства представляет собой сложный процесс, основанный на определенных способах художественно-оценочной деятельности. На первом этапе происходит оценивание объекта на подсознательном уровне, появляются первичные эмоциональные реакции на музыкально-эстетическое явление. На втором этапе оценка музыкально-эстетической ценности проходит на более осознанном уровне. Осуществляется процесс мыслительной, логической обработки чувственно-эстетических ощущений, у реципиента формируется адекватное восприятие, развивается ценностное отношение к художественно-эстетическим ценностям искусства.

Переоценка ценностей, постоянно происходящая в обществе, влечет за собой и изменение содержания ценностных ориентаций школьников. Современная школа находится в поиске ценностных ориентиров в условиях гуманитарной образовательной парадигмы, обуславливающей кардинальную переоценку ценностей, рождения новых жизненных смыслов. Прежняя система воспитания и способы передачи ценностного отношения «в готовом виде» препятствуют эффективному приобщению учащихся к общечеловеческим ценностям.

Именно музыкальное искусство, отражающее духовные поиски человека своего места в мире помогает человеку в поисках смысла жизни и обладает огромным педагогическим потенциалом в воспитании ценностного отношения к окружающей действительности и личностной самоактуализации будущих граждан нашего общества.

Поэтому в культурно-образовательном пространстве школы должен моделироваться воспитательный процесс, основанный на диалоге между развивающейся индивидуальной культурой личности и мировой духовной культурой в процессе культуротворческой деятельности, в частности музыкальной, способствующей становлению ценностных ориентаций школьников.

Литература

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развитие личности //Психологический журнал. — 1984. — Т. 5. — №5. — С. 63-70.
2. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. — М.: Издательство МГУ, 1979. -151 с.
3. Бодалев А.А. Психология о личности. — М.: Изд. Моск. ун-та, 1988. — 188 с.
4. Борев Ю.Б. Эстетика: Учебник. — М.: Высшая школа, 2002. — 511 с.
Василенко В.А. Ценность и ценностные отношения //Проблема ценности в философии /Под ред. А.Г. Харчева- М.; Л.: Наука 1996. — С. 41-49.
5. Выжлецов Г.П. Аксиология: становление и основные этапы развития //Социально-педагогический журнал. — 2005. — № 6. — С. 61-73.
6. Гулыга А.В. Эстетика в свете аксиологии /Отв. ред. — сост. И.С. Андреева. — СПб: Алетейя, 2010. — 447 с.
7. Коростелева Н.И. Воспитание ценностного отношения младших школьников к произведениям музыкального искусства. М.. 2003. 207 с.
8. Лукшин И.П. Социальная типология эстетического вкуса //Восприятие музыки /Ред.-сост. В.Н.Максимов- М.: Музыка, 2008. — С. 38-53.
9. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие. — М.: Академия, 2003. — 192 с.

Будаева Туяна Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания гуманитарных дисциплин Бурятского госуниверситета. E-mail: Tuyana.Budaeva@buraeduniv.ru

Budaeva Tuyana B., candidate of historical science, assistant professor of methodology of teaching the humanities Buryat State University. E-mail: Tuyana.Budaeva@buraeduniv.ru.

УДК 94(571.54)

© *М. Ц. Гончикова*

Подготовка кадров в сфере культуры и искусства в Бурятии в 1950-е годы

Изучение исторического опыта развития профессионального музыкального образования в Бурятии является одним из актуальных проблем современного художественного образования. Актуализация вызвана обострением многих духовных и нравственных проблем общества, проблемой подготовки кадров в области искусства и педагогики, современным состоянием музыкального образования в условиях реформирования образования в России.

Данная статья посвящена проблеме подготовки кадров в области музыкальной культуры и искусства в Бурятии в 1950-е гг. Для решения проблемы кадрового обеспечения правительством республики были приняты меры по подготовке специалистов в учреждениях культуры и искусства. В рассматриваемый период свое развитие получили начальное и среднее профессиональное музыкальное образование. В республике именно в этот период начали открываться детские музыкальные школы, культурно-просветительная школа в г. Кяхта реорганизована в культурно-просветительное училище, театрально-музыкальное училище переименовано в музыкальное училище. Рассматриваемый период являлся важным периодом развития системы музыкального образования в Бурятии.

Ключевые слова: музыкальное образование, подготовка кадров, музыкальная школа, музыкальное училище, культурно-просветительное училище.

М. Т. Gonchikova

Training in the field of culture and art in Buryatia in the 1950 s.

The study of historical experience of development of professional musical education in the Republic of Buryatia is one of the urgent problems of modern art education. Updating caused by aggravation of many spiritual and moral problems of society, the problem of training in the field of art and pedagogy, the current state of music education in the context of the education reform in Russia.

This article deals with the problem of training in the field of musical culture and art in Buryatia in the 1950s To solve the problem of staffing the government of the Republic action was taken for the training of specialists in institutions of culture and art. In the period under review, the development of primary and secondary professional musical education. In the Republic in this period began to open children's music schools, cultural-educational school in the town of Kyakhta reorganized into cultural-educational school, theatre and music College was renamed the College of music. The period was an important period in the development of music education system in the Republic of Buryatia.

Keywords: music education, training, music school, music school, cultural-educational College.

Реализация основных направлений государственной политики в образовательной системе и планируемые масштабные изменения требуют анализа исторической практики развития художественного образования, в том числе вопросов подготовки кадров. В связи с этим, большой интерес представляет изучение опыта подготовки кадров в области музыкальной культуры и искусства Бурятии.

Первые послевоенные годы в СССР были связаны с объективными трудностями восстановления народного хозяйства, промышленности, сельского хозяйства, социальной и культурной сферы. Переход к мирному строительству

ву означал крутой поворот в жизни страны. В этот период важнейшей задачей стал подъем всех отраслей народного хозяйства на более высокий уровень в соответствии с пятилетними планами развития Бурят-Монгольской республики на 1946-1950-е гг.

После войны правительством Бурят-Монгольской республики (с 1958 г. — Бурятская АССР) было решено усилить внимание на подготовку национальных кадров для музыкально-драматического театра [1]. Перед работниками музыкального искусства Бурятии была поставлена задача по дальнейшему совершенствованию мастерства и техники исполнения оперной и балетной трупп. Для совершенствования вокального искусства ведущие актеры театра, имевшие оперно-концертный опыт, были направлены в Москву (1946 г.) на специальные курсы при Московской консерватории имени П.И. Чайковского. Среди них А. Арсаланов, Б. Балдаков, К. Гомбоева-Языкова, Л. Линховоин, В. Лыгденова, Т. Карпов, Н. Петрова.

По распоряжению советского правительства в октябре 1948 г. при Ленинградской государственной консерватории имени Н. Римского-Корсакова была открыта бурят-монгольская национальная студия, куда была отправлена группа молодых певцов из Бурятии на учебу, в числе которой были Д. Кыштымова, В. Манкетов, Н. Петрова, М. Чайванэ и другие. Годом позже к ним присоединились В. Лыгденова и Л. Линховоин. В 1952-1953 гг. в студии при Ленинградской консерватории обучалось 12 человек, в других специальных высших учебных заведениях страны (Москва, Ленинград, Свердловск) обучался 21 человек, в том числе 13 человек в Ленинградском хореографическом училище [2].

В 1949 г. произошли существенные изменения в музыкальной жизни республики. Постановлением Совета Министров республики от 27 января 1949 г. из музыкально-драматического театра была выделена драматическая группа, объединена с существующим с 1938 г. колхозно-совхозным театром и переименована в республиканский передвижной драматический театр. Этим постановлением был переименован музыкально-драматический театр в Государственный ордена Ленина театр оперы и балета [3].

В этот период в Бурятии подготовка специалистов с высшим и средним образованием приобрела особую актуальность. В республике в качестве первоочередных задач в области народного образования были намечены планы о расширении сети начальных, средних и высших учебных заведений. Были определены меры по росту выпуска специалистов высшими и средними учебными заведениями.

Все эти изменения в жизни республики повлияли на развитие музыкального образования. В Бурят-Монгольской республике большое внимание было уделено расширению сети детских музыкальных школ. Нужно отметить, что детская музыкальная школа была единственной в городе и республике вплоть до 1956 г. Обучали детей игре на фортепиано, скрипке и баяне. В 1950-е гг. отмечается рост интереса к музыкальному образованию, который был связан с экономическим подъемом и повышением престижа профессии музыканта

не только в республике, но и в стране в целом. В связи с увеличением количества детей, желающих получить музыкальное образование, возникла необходимость в организации музыкальных школ и филиалов в районах города: при Домах культуры паровозо-вагоноремонтного завода, машзавода, фабрики ПОШ (первичная обработка шерсти). Начиная со второй половины 1950-х гг., начинают открываться в районных центрах и селах республики: в Кижинге (1956 г.), Закаменске (1957 г.), Новоселенгинске (1957 г.). Детские музыкальные школы, открытые в районных центрах, стали первыми очагами музыкального искусства и выполняли важную роль в развитии культурной жизни села, способствовали развитию эстетического воспитания и национального искусства.

За годы первой послевоенной пятилетки перед страной стояла задача улучшения культурно-просветительной работы. Необходимо было коренным образом улучшить материальную базу и расширить сеть учреждений культуры и искусства, увеличить число учебных заведений по подготовке специалистов этой отрасли. В 1947 г. в соответствии с распоряжением Совета Министров РСФСР вышло постановление Совета Министров Бурят-Монгольской АССР от 15 октября 1947 г. за №504 о восстановлении в г. Кяхте культурно-просветительской школы [4]. Вплоть до 1960-х гг. культурно-просветительная школа готовила заведующих колхозными клубами. В учебном плане, по сравнению с довоенным периодом, появился новый предмет — музыкальный инструмент, причем учащихся обучали играть либо на баяне, либо на бурятском народном инструменте.

Важным шагом на пути решения проблемы обеспечения кадров культурно-просветительной работы была реорганизация республиканской культурно-просветительной школы и преобразование ее в культурно-просветительное училище. В марте 1949 г. вышло постановление о переводе культурно-просветительной школы из г. Кяхты в г. Улан-Удэ к началу 1949-1950 учебного года [5]. Однако это произошло позже, в 1960 г., с присвоением статуса Бурятского культурно-просветительного училища в г. Улан-Удэ с четырехгодичным курсом обучения [6]. Основными причинами для перевода были связаны с удаленностью расположения Кяхты от аймаков республики, режимом пограничной полосы, с проблемой нехватки преподавательских кадров, отсутствием учреждений искусства, поскольку в городе не было ни театра, ни филармонии, следовательно, отсутствием базы для прохождения практики студентов [7].

В Бурят-Монгольском театральном-музыкальном училище им. П.И. Чайковского в 1949 г. обучение велось по следующим специальностям — струнное (скрипка, альт, виолончель, контрабас); духовое (флейта, гобой, кларнет, труба, тромбон, валторна, туба); фортепиано; народные инструменты; вокальное; дирижерско-хоровое; режиссерский курс (для самодеятельных театров); хореографическое. Из вышеперечисленного списка видно, что структура училища расширялась и предполагала подготовку кадров для театра оперы и балета. Важным было то, что была установлена тесная творческая связь

между театром и училищем, учащиеся старших курсов проходили практику в хоре, выпускники приходили работать в хор театра. С целью подготовки кадров для оперного театра набор учащихся осуществлялся преимущественно на музыкальное отделение, шла подготовка к следующему этапу развития — реорганизации театрально-музыкального в музыкальное училище. В 1952 г. по приказу №49 Управления по делам искусств при Совете Министров БМАССР от 18 апреля 1952 г. Бурят-Монгольское театрально-музыкальное училище было переименовано в Улан-Удэнское музыкальное училище им. П.И. Чайковского. Учебное заведение возглавляла Е.Д. Прозорова.

Примечательно, в 1950-е гг. в музыкальном училище был очень большой конкурс. Поскольку в то время профессия музыканта считалась престижной, многие желали получить музыкальное образование. В эти годы учились будущие знаменитые певцы Бурятии — В. Буруев, К. Базарсадаев, Ж. Дандаров, В. Елбаев, Н. Жатнуева, К. Миткинов, Н. Панчуков, С. Раднаев, Г. Тушемилов, Л. Шоболов, Л. Шагдыров и многие другие.

Следует отметить, что в послевоенные годы на вокальном отделении работали педагоги З.К. Красовская, Н.В. Владимирский, Л.И. Соколова. В 1954 г. пополнились ряды преподавателей отделения. Л.Л. Линховоин и его супруга В.Д. Лыгденова, выпускники Ленинградской государственной консерватории, одновременно с работой в театре оперы и балета приступили к педагогической деятельности в музыкальном училище. Из класса Л.Л. Линховоина, народного артиста СССР, вышли известные певцы — К. Базарсадаев — народный артист СССР, В. Буруев, С. Раднаев, — народные артисты России, Ж. Дандаров, Г. Тушемилов и др.

Большой вклад внесла в развитии бурятской вокальной школы В.Д. Лыгденова. В своем классе она подготовила таких певцов, как В. Елбаев, Н. Жатнуева, Л. Шагдыров, Л. Шоболов и др.

Таким образом, анализ проблемы по подготовке кадров в сфере культуры и искусства Бурятии в 1950-е гг. позволил сделать следующие выводы:

В рассматриваемый период подготовка высококвалифицированных кадров в сфере музыкальной культуры и искусства реализовывалась в ведущих консерваториях страны.

К концу 1950-х гг. в республике формируется сеть детских образовательных учреждений музыкального образования, поскольку детские музыкальные школы являются необходимой базой профессионального образования.

В рассматриваемый период решался вопрос о реорганизации культурно-просветительной школы в г. Кяхта в училище и перевода его в Улан-Удэ.

Изменение статуса Бурят-Монгольского театрально-музыкального училища в Улан-Удэнское музыкальное училище предполагало целенаправленную подготовку кадров для театра оперы и балета.

Несмотря на свою культурно-историческую значимость, система российского музыкального образования, в том числе и Бурятии, на протяжении последних двух десятилетий переживает непростой период, вызванный рядом законодательных, управленческих, кадровых, материально-технических про-

блем. В связи с этим имеет смысл обратиться к историческому опыту прошлого для поиска путей и идей развития музыкального образования в настоящем.

Литература

1. Государственный архив Республики Бурятия. Ф. Р — 248, оп. 20, д. 384, л. 7.
2. Государственный архив Республики Бурятия. Ф. Р — 248, оп. 20, д. 541, л. 151.
3. Государственный архив Республики Бурятия. Ф. Р — 248, оп. 20, д. 541, л. 155.
4. Государственный архив Республики Бурятия. Ф. Р-248, оп. 20, д. 647, л. 57.
5. Государственный архив Республики Бурятия. Ф. Р-248, оп.20, д. 669, л. 71.
6. Государственный архив Республики Бурятия. Ф. Р-955, оп.1, д. 629, л. 80.
7. Государственный архив Республики Бурятия. Ф. Р-248, оп.20, д. 448, л. 4-10.

Гончикова Мэдэгма Цыдендамбаевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры методики преподавания гуманитарных дисциплин Бурятского государственного университета. E-mail: medegmag@mail.ru.

Gonchikova Medegma T., candidate of historical science, assistant professor of department of teaching methods of humanitarian disciplines, Buryat State University. E-mail: medegmag@mail.ru.

УДК 373.31.5:37.014.15 (571.54)

© *Т. Б. Гомбоев*

**Из опыта развития государственно-общественного управления
системой среднего образования Республики Бурятия
в рамках реализации государственных программ
в образовательной сфере**

В статье рассмотрены основные этапы развития государственно-общественного управления региональной системой среднего образования в рамках реализации государственных образовательных программ. Автором проанализированы основные механизмы и формы государственно-общественного управления образовательной системой, а также основные результаты реализации государственных программ в Республике Бурятия.

Ключевые слова: управление, государственно-общественное управление, региональная система среднего образования, модернизация, развитие образования, государственная программа

Т. Б. Gomboev

**Formation and development of state-public management system
of secondary education of the Republic of Buryatia in the implementation
of state programs in the sphere of education**

The article describes the main stages of the development of state-public management of regional system of secondary education in the framework of the state educational programs. The author analyzes the main mechanisms and forms of state-public management educational system, as well as the main results of the implementation of government programs in the Republic of Buryatia.

Keywords: management, state social management, regional system of secondary education, modernization, development of education, government program

За последние годы произошли существенные сдвиги в организации управления образованием. Совершенствуется правовая база академической самостоятельности образовательных учреждений, преодолевается ведомственный подход к управлению образовательными учреждениями. Осуществляется процесс взаимодействия государственных и общественных форм управления образованием. Новые подходы к управлению образованием закреплены в действующих законодательных актах. Основная цель дальнейшего реформирования управления образованием — создание эффективной системы управления образованием, обеспечивающей взаимодействие государства и общества в интересах динамичного развития и ориентации на удовлетворение запросов личности и общества в условиях модернизации образовательной системы [7].

В действующем Федеральном законе от 29 декабря 2012 года № 273 — ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» одним из принципов государственной политики в области образования является демократический, государственно-общественный характер управления образованием, а работникам об-

разовательных учреждений, обучающимся и их родителям предоставлено право на участие в управлении общеобразовательным учреждением. Однако, данная цель требует соответствующего научно-методического сопровождения. Усилиями В.М. Коротова, Ю.А. Конаржевского, М.М. Поташника, А. И. Жилиной, Ю.Л. Загумённова, В.Ю. Кричевского, В.Б. Новичкова, П.В. Худоминского, В.М. Опалихина и других исследователей разработаны общие контуры и ориентиры демократизации образования; демократизация раскрыта в качестве принципа, цели, средства, условия и процесса; обоснована необходимость перехода от старого, догматического, к новому, демократическому мышлению в управлении образованием.

На сегодняшний день разработаны Концепции общественного управления общеобразовательными организациями, государственно-общественного управления общим образованием и демократизации управления общим образованием, в которых раскрываются теоретико-методологические основы процессов демократизации, организации общественного управления общим образованием на уровне общеобразовательной организации, на муниципальном, региональном и федеральном уровнях.

Если под управлением понимать целеустремленную деятельность субъектов управления всех уровней, направленную на организацию функционирования и развития системы образования, то под государственно-общественным предлагаем понимать такое управление, в котором сочетается деятельность субъектов управления государственной и общественной составляющих, также направленная на организацию функционирования и развития системы образования. Система государственно-общественного управления (ГОУ) образованием включает в себя: всех участников образовательного процесса, их органы управления и органы государственного (муниципального) управления образованием; нормативно-правовую базу, регламентирующую деятельность субъектов государственно-общественного управления образованием; процедуры и механизмы их взаимодействия.

Признаками государственно-общественного управления образованием являются: наличие государственной структуры управления образованием, в которой каждый субъект управления наделен конкретными полномочиями и ответственностью; наличие общественной структуры управления образованием, все субъекты которой наделены реальными полномочиями и вытекающей из них ответственностью; согласованное и взаимно принятое распределение полномочий и ответственности между государственными и общественными субъектами управления образованием на всех его уровнях; принятая органами государственного и общественного управления образованием система разрешения возникающих между ними противоречий и конфликтов.

Разработаны принципы государственно-общественного управления образованием (законности, независимости и паритетности государственно-общественного управления, правовой обоснованности притязаний физических и юридических лиц на участие в управлении сферой образования и др.), под которыми понимаются те его основания, которые определяют не только

главные направления, всю систему деятельности, но и отношения, складывающиеся между его участниками [6].

Что касается субъектов управления образованием государственной природы, то работами Ю.В. Васильева, В.И. Загвязинского, В.С. Лазарева, А.А. Орлова, М.М. Поташника, П.И. Третьякова, П.В. Худоминского, Т.И. Шамовой и других исследователей созданы пригодные к творческому использованию в современных условиях научные основы управления общеобразовательными учреждениями, менеджмента в образовании. К услугам руководителей образованием всех уровней имеются хорошо проработанные правовые основы управления образованием, содержащиеся в Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» компетенции и порядок их разграничения между всеми субъектами управления. В их деятельность не вносятся принципиальных изменений, их задача — реализация государственной политики в своих образовательных учреждениях и системах. Безусловно, что реализация государственной политики по внедрению механизмов государственно-общественного управления в сфере образования на всех уровнях осуществляется, в том числе посредством использования государственных программ, которые отражают основные направления модернизации системы образования.

Одним из значительных этапов, отражающих модернизацию отечественной образовательной структуры, является реализация приоритетного национального проекта «Образование». В основе данного проекта лежит программно-целевой подход к управлению образованием, в котором осуществляется интеграция и синтез основных принципов управления и планирования: целевого (направленности на конечный результат), комплексности, связи целей и ресурсов, конкретности, единства отраслевого и территориального планирования (как преодоления местничества и ведомственности). ПНП «Образование» был призван ускорить модернизацию российского образования, результатом которой станет достижение современного качества образования, адекватного меняющимся запросам общества и сложившимся социально-экономическим реалиям.

Одним из масштабных направлений реализации ПНП «Образование» является Комплексный проект модернизации образования (КПМО), основной целью которого является — предоставить всем школьникам независимо от места жительства возможность получать качественное общее образование. При этом под качеством образования понимается удовлетворение актуальных и перспективных запросов и потребностей личности, общества, государства, включая социальную мобильность, профессиональную и жизненную успешность, физическое, психическое и нравственное здоровье граждан. По мнению исследователя развития региональных систем образования А.И. Адамского, конечной целью реализации КПМО является внедрение единой информационно-коммуникационной системы, повышение автономности образовательных учреждений, обеспечение качества образования и расширения общественного участия в управлении образованием [6].

Комплексный проект модернизации образования реализовывался в заданных на федеральном уровне рамках, в которых каждый регион, муниципалитет, учреждение, педагог имели возможность на своем уровне в проектном режиме участвовать в модернизации системы образования. Общие перспективы развития определены в направлении компетентностного подхода, исходя из которого, происходят изменения в требованиях к содержанию и условиям организации образовательного процесса. Это, в свою очередь, влечет за собой изменения в понимании результатов образования и способов их оценивания в каждом отдельном регионе, в том числе и в Республике Бурятия.

Внедрение Комплексного проекта модернизации образования в Республике Бурятия началось с издания распоряжения Правительства РБ от 09.04.2007 г. № 228-р об утверждении и мероприятиях по обеспечению реализации Комплексного проекта модернизации образования Республики Бурятия на 2007-2009 гг. Это позволило заключить соглашения о реализации проекта в 23 районах республики и создать на местах нормативную правовую базу для проведения мероприятий по пяти направлениям проекта.

Для управления проектом была сформирована и утверждена приказом Министерства образования и науки РБ от 03.07.07 № 964 республиканская рабочая группа, в которую вошли как ответственные по направлениям реализации проекта, так и представители общественных институтов, эксперты. По аналогии создавались муниципальные рабочие группы и школьные рабочие группы в пилотных общеобразовательных учреждениях, вступивших в эксперимент по НСОТ с 1 сентября 2007 г.

Первый этап реализации приоритетного национального проекта «Образование» привел к позитивным изменениям в системе образования: повышению качества образования, улучшению материальной базы школы, обновлению организационной инфраструктуры, активизации работы с родителями, устранению замечаний в уставах школ и др.

Одним из наиболее важных социальных эффектов реализации национального проекта «Образование» явился рост доверия к власти, к тем мерам государства, которые направлены на поддержку и развитие общего образования.

В эпоху глобализации и новых технологий, возникло понимание, что образование — это не просто социальная сфера, а вложение средств в будущее страны, в котором участвуют государство и общество, предприятия, организации, граждане — все заинтересованные в качественном образовании. Однако, необходимо, отметить, что простое увеличение финансирования не всегда приводит к решению проблем образовательной сферы. В связи с этим, возникает необходимость решать сложившиеся проблемы комплексно, эффективно используя существующие ресурсы.

Комплексный проект модернизации образования Республики Бурятия на 2007-2009 годы предусматривал повышение качества образовательных услуг для населения и эффективности расходования бюджетных средств по следующим направлениям: введение новой системы оплаты труда работников общего образования, направленной на повышение доходов учителей; переход

на нормативно-подушевое финансирование общеобразовательных учреждений; создание единой независимой региональной системы оценки качества образования; развитие региональной сети общеобразовательных учреждений, обеспечивающей соответствие условий обучения современным требованиям; обеспечение общественного участия в управлении образованием. Ключевой задачей, стоящей перед образованием республики на тот период являлась институционализация изменений.

Комплексный проект модернизации образования обеспечил начало сложным системным изменениям в образовании. Одним из наиболее важных социальных эффектов и экономической основой модернизации общего образования в Республике Бурятия стал переход на нормативно-подушевое финансирование общеобразовательных учреждений, что предполагает отказ от сметно-затратного принципа управления и переход к управлению по результатам [9]. Однако, важным направлением, представляющим интерес для нас, является расширение общественного участия в управлении средним образованием.

Сущность современного образования заключается в том, что сегодня оно не может ограничиваться рамками традиционных образовательных институтов. Мир меняется, и с ходом истории меняются взаимоотношения всех социальных институтов. Коренные изменения в образовании, становление обновленной школы, демократичной, открытой, гуманной, развивающейся, требуют нового осмысления роли социума в развитии личности ребенка. Новая образовательная парадигма требовала строить образовательную политику на основе равного взаимовыгодного социального партнерства с представителями местного сообщества.

Во многих регионах существует позитивный опыт стимулирования, организационно-методического и нормативно-правового обеспечения участия общественности в управлении образованием, оценке его качества. Под влиянием инициатив федерального центра, а также активности региональных и муниципальных органов управления образованием, власти и местного самоуправления, в результате деятельности общественных организаций и представителей общественности на региональном, муниципальном и институциональном уровне действуют управляющие и попечительские советы, проводится публичная отчетность, институт общественных наблюдателей, в регионах речь идет о придании общественным органам управляющих полномочий.

В данный период времени в спектре событий, решений дел, происходящих в образовании Бурятии, все более отчетливо проявляется общественная составляющая, оказывающая значительное влияние не только на развитие сферы образования, но и в целом на развитие общества.

Развитие эффективного социального партнерства является основой государственной образовательной политики. Выстраивание системы управления, носящей государственно-общественный характер, в Республике Бурятия в ходе реализации данного направления КПОО опиралось на федеральную нормативно-правовую базу, достаточную для создания, функционирования и развития региональных институтов общественного влияния, представленную

следующими документами [8]:

1. Гражданский кодекс Российской Федерации;
2. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10.07.92 г. № 3266-1 в редакции Федерального закона от 13.01.96 г. № 12-ФЗ с изменениями и дополнениями;
3. Закон Российской Федерации «О некоммерческих организациях» от 12.01.96 г. № 7-ФЗ с изменениями и дополнениями
4. Федеральный закон от 11.08.95 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях»;
5. Закон Российской Федерации «Об общественных объединениях» от 19.05.95 г. № 82-ФЗ с изменениями и дополнениями;
6. Указ Президента Российской Федерации от 31.08.99 г. № 1134 «О дополнительных мерах по поддержке общеобразовательных учреждений в Российской Федерации»;
7. Постановление Правительства Российской Федерации от 10.12.1999 года № 1379 «Об утверждении примерного положения о попечительском совете общеобразовательного учреждения»;
8. Типовые положения о соответствующих типах образовательных учреждений.

Республиканская нормативно-правовая база была представлена следующими документами:

1. Закон Республики Бурятия «Об образовании» (1996 г.);
2. Распоряжение Правительства Республики Бурятия от 18.12.2002 г. № 1118-р.;
3. Постановление Правительства Республики Бурятия от 13.10.2003 № 307 «Об утверждении Концепции развития попечительского движения в Республике Бурятия на 2003–2010 годы».

Расширение пространства для участия граждан республики в решении проблем сферы образования позволяет создание школьных и муниципальных органов государственно-общественного управления, в том числе Управляющих советов, призванных взять на себя определенные управленческие функции и, более того, влиять на выработку и реализацию стратегии жизнедеятельности школы, стать органом стратегического управления школой.

Анализ результатов реализации КПО показал, что все обязательства по исполнению данного направления проекта Республика Бурятия выполнила. Создана нормативно-правовая база, закрепившая государственно-общественный характер управления образованием. К основным республиканским документам относятся: постановление Правительства Республики Бурятия №91 от 6 апреля 2006 года «О Совете по реализации приоритетного национального проекта «Образование» в Республике Бурятия», постановление Правительства Республики Бурятия № 289 от 18 сентября 2007 года «О поэтапном переходе в 2007–2008 году на новую систему оплаты труда работников государственных и муниципальных общеобразовательных учреждений в Республике Бурятия», приказ Министерства образования и науки Республики

Бурятия № 1347 от 18.09.2007 года «Об утверждении Положения, состава Республиканского государственно — общественного совета по образованию», приказ Министерства образования и науки Республики Бурятия №1367 от 19.09.2007 года «Об утверждении формы предоставления материалов для распределения стимулирующих выплат руководителям республиканских государственных общеобразовательных учреждений», Положение о Республиканском государственно-общественном Совете по образованию.

Во всех районах республики приняты соответствующие нормативные документы муниципального уровня: распоряжения глав муниципальных образований республики о создании муниципальных органов государственно — общественного управления. В республике сформировалась сеть органов государственно-общественного управления образованием. На региональном уровне был создан Совет по реализации приоритетного национального проекта «Образование» в Республике Бурятия и Республиканский государственно-общественный совет по образованию.

В районах созданы муниципальные государственно-общественные советы по образованию, что составило 95,65% (22 муниципальных образования из 23).

В каждой школе, вступившей в эксперимент по НСОТ с 01.09.2007 и с 01.04.2008, действовали управляющие и попечительские советы, наделенные полномочиями, в том числе и по распределению стимулирующих выплат педагогическим работникам, непосредственно осуществляющим учебный процесс.

На конец 2007 года доля общеобразовательных учреждений, в которых согласно зарегистрированному Уставу создан орган самоуправления, обеспечивающий демократический, государственно-общественный характер управления и обладающий комплексом управленческих полномочий, в том числе по принятию решений о распределении средств стимулирующей части фонда оплаты труда, составила 25% вместо 50% по обязательствам. Невыполнение показателя было связано с тем, что в 2007 году в эксперимент по новой системе оплаты труда педагогических работников вступили 144 общеобразовательных учреждения республики (25,9% от общего числа ОУ — 557).

В рамках реализации данного направления КПОМО большое значение придавалось повышению квалификации и обучению членов органов государственно-общественного управления образованием. В результате сотрудничества с Центром социально-экономического развития школы ИРО ГУ — ВШЭ были разработаны образовательные программы для внедрения моделей государственно-общественного управления, применимых в условиях Республики Бурятия. Именно в данный период в общеобразовательных учреждениях республики активизировалась работа по созданию школьных сайтов и по подготовке публичных отчетов.

Отношение числа общественных наблюдателей при проведении ЕГЭ к числу пунктов, в которых проводится ЕГЭ, составляло 100%. Это было обусловлено работой по подготовке общественных управляющих, проведенной еще до начала реализации КПОМО в Бурятии [7].

Таким образом, можно констатировать, что в результате последователь-

ной, поэтапной реализации КПМО в Республике Бурятия произошло расширение гражданского участия в управлении образованием.

К основному результату реализации направления КПМО можно отнести создание сети институциональных единиц — управляющих советов, оказывающих реальное влияние на управление образованием через участие в распределении финансовых ресурсов в условиях новой системы оплаты труда руководителей и педагогических работников.

Значительным достижением также можно считать не только привлечение широкого круга общественности к проблемам образования и управлению им, но и повышение осведомленности гражданских институтов в вопросах образовательной сферы через систему курсов и обучающих мероприятий по государственно-общественному управлению образованием. При этом обсуждение общественностью образовательной тематики становится не результатом реагирования на нештатную ситуацию, а условием нормального функционирования общеобразовательного учреждения. Предметом обсуждения общественностью становятся проблемы стратегии развития, публичной отчетности, оплаты труда и т. д.

В ходе реализации КПМО в Республике Бурятия были осуществлены попытки определения социально-экономической эффективности реализации направления КПМО.

В ноябре — декабре 2007 года был проведен мониторинг внедрения моделей государственно-общественного управления в муниципальных образовательных системах, в пилотных муниципалитетах и учреждениях. В целом результаты исследований рабочей группы показали, что общество позитивно оценивает результаты реализации данного направления КПМО. Результаты подтвердили правильность выбранной стратегии образовательной политики. Были отмечены положительные эффекты участия общественности в распределении фонда стимулирования руководителей общеобразовательных учреждений: повышение ответственности руководителей за результат своего труда, объективность и открытость, повышение конкурентоспособности на рынке образовательных услуг, повышение эффективности управления школой и расширение круга ее социальных партнеров. Нами определены четыре позиции, по которым могут и должны взаимодействовать гражданские институты и школа: обсуждение стратегии ОУ, нормативно-правовые основы взаимодействия, участие в образовательном процессе и управление ресурсами (включая финансовые).

Таким образом, с реализацией данного направления КПМО школе, как социальному институту, удалось сплотить вокруг себя различные группы местного сообщества для решения проблем образования, а также создание сети институциональных единиц — управляющих советов, оказывающих реальное влияние на управление образованием. Итак, по состоянию на 10 января 2010 года удельная доля школ, имеющих управляющие советы составила 100%, по сравнению с 2006 г. — 25%. В результате реализации КПМО решена проблема информационной закрытости школы: количество школ, имеющих свои

сайты, возросло до 82,97% по сравнению с 2006 г. — 15%; 100% школ размещают в сети Интернет публичные отчеты о деятельности (в 2006 году данный показатель составлял 6%); представители общественности участвуют в процедурах лицензирования и аттестации школ, если в 2006 году показатель составил 23%, то в конце 2009 года 100%. Одним из немаловажных результатов реализации КПО по данному направлению в республике является повышение статуса общеобразовательного учреждения.

При этом основными проблемами направления остаются недостаточный уровень владения вопросами образования у членов школьных советов, пассивность граждан, частая сменяемость членов органов государственно-общественного управления, что сказывается на эффективности деятельности управляющих советов, отсутствие финансирования на создание сайтов, некачественные услуги интернет-связи в отдельных муниципалитетах.

Бесспорно, что реализация данного проекта КПО повлекло за собой развитие государственно-общественного управления образованием. В рамках проекта усилия государственных органов, регулирующих отношения в сфере образования, и общественности, по созданию и развитию такого характера управления образовательной организацией консолидировались и приобрели целенаправленный характер. К положительным эффектам реализации проекта в сфере повышения общественного участия в управлении образованием мы относим:

- рост гражданской сознательности, преодоление скептического отношения общества к участию его представителей в процессе управления образовательными учреждениями, оценке качества образования;
- повышение компетентности членов органов государственно-общественного управления в вопросах образования;
- формирование общественного экспертного сообщества;
- повышение информированности общества о проблемах и перспективах образовательной политики.

Анализ современных тенденций общественного развития в республике свидетельствует о необходимости расширения общественного участия в управлении образованием на всех его уровнях. Оценка готовности общественности к такой деятельности и опыта ее организации в республике дает основания говорить о возможности эффективного влияния общественности на решение проблем образования. Однако потенциал участия общественности в управлении образованием в т.ч. оценивании деятельности общеобразовательных учреждений полностью раскроется лишь при условии совершенствования механизмов взаимодействия с государственными структурами, нормативно-правовой и содержательной стороны общественного участия в процедурах лицензирования, аттестации общеобразовательных учреждений, инспектирования их деятельности и т.п. Необходима также разработка проблемы мотивации и повышения уровня компетентности представителей общественности, выполняющих функции наблюдения, оценивания. Недостаточный уровень членов общественного управления системой образования приводит к

пассивности, неспособности реально повлиять на систему образования, формальной реализации установленного федеральным и региональным законодательством принципа государственно-общественного управления образованием.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273 — ФЗ // Рос. газ. — 2012. — 31 декабря. — С. 3.
2. Об обеспечении государственно-общественного характера управления образованием в Республике Бурятия: закон Республики Бурятия от 4 июля 2014 г. № 565-V // Рос. газ. — 2014. — 06 июля. — С. 2.
3. Постановление Правительства Республики Бурятия от 13.10.2003 г. № 307 «Об утверждении Концепции развития попечительского движения в Республике Бурятия» // Справочно-правовая система «Гарант»: [Электронный ресурс] / НПП «Гарант-Сервис». — Послед. обновление 22.10.2003.
4. Распоряжение Правительства Республики Бурятия от 18.12.2002 г. № 1118-р // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс] / Компания «Консультант Плюс». — Послед. обновление 19.02.2003.
5. Распоряжение Правительства Республики Бурятия от 09.04.2007 N 228-р «Об утверждении Комплексного проекта модернизации образования Республики Бурятия на 2007 — 2009 годы // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс] / Компания «Консультант Плюс». — Послед. обновление 09.04.2007.
6. Бочкарев В.И. Демократизация управления общим образованием [Электронный ресурс] / В.И. Бочкарев. — Режим доступа: <http://www.teacher-edu.ru/wmc/arts/1107935008> (20 нояб. 2015).
7. Будаева Т.Ч. Педагогические аспекты государственно-общественного управления образованием в условиях региона: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Т.Ч. Будаева; Московский государственный университет культуры и искусств. — Москва, 2008. — 176 с.
8. Комплексный проект реализации региональной системы образования Республики Бурятия [Электронный ресурс]. — Москва: Эврика, 2008. — Режим доступа : http://www.eurekanet.ru/res_ru/0_hfile_863_1.pdf (19 нояб. 2015).
9. Кускова Е.Н. Развитие государственно-общественных отношений в управлении образованием / Е.Н. Кускова. — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. — С. 209-211.
10. Моисеев А. Национальный проект стимулирует государственно-общественное управление образованием / А. Моисеев, С. Косарецкий // Народное образование. -2007. — № 4. — С. 25-29.
11. О ходе реализации приоритетного национального проекта «Образование» в 2007 году и задачах на 2008 год. // Образование в документах. Информационно-аналитический бюллетень. — 2008. — №1 (285), январь. — С. 31 — 65.
12. Седельников А.А. Государственно-общественное управление образованием — объективное условие его модернизации / А.А. Седельников // Народное образование. — 2006. — № 7. — С. 67-70.
13. Сергеев С.Д. Развитие системы государственно-общественного управления образованием: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / С.Д. Сергеев; Чувашский государственный педагогический университет; кафедра истории образования и этнопедагогике. — Чебоксары, 2008. — 242.
14. Фрумин И.Д. Доклад экспертной группы. Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе. Доклад экспертной группы / И.Д. Фрумин // Вопросы образования. — 2012. — № 1. — С. 62 — 84.

Гомбоев Тимур Будаевич, аспирант кафедры педагогики Бурятского госуниверситета. E-mail: timbyland@mail.ru

Gomboev Timur B., post-graduate student, Pedagogics Department, Buryat State University. E-mail: timbyland@mail.ru.

УДК 37.016:574

© *А. Н. Захлебный, Е. Н. Дзятковская*

Зарубежный опыт включения идей устойчивого развития в содержание учебных предметов

В статье представлен анализ барьеров реализации ОУР в зарубежном образовании. Отмечается нечеткость понятийно-терминологического аппарата ОУР, факультативный статус образования для устойчивого развития, его несистематичность. Отмечается важность разработки теории ОУР и технологии его взаимодействия с учебными предметами. Поставлена проблема придания содержанию ОУР «чувствительности» к национальному и культурному контенту страны.

Ключевые слова: образование для устойчивого развития, зарубежный опыт, барьеры реализации.

A. N. Zakhlebnyi, E. N. Dzyatkovskaja

Foreign experience of incorporating of sustainable development ideas in the content of school subjects

The article presents an analysis of barriers to the implementation of ESD in education abroad. Specialists emphasize the vagueness of conceptual and terminological apparatus ESD, optional status of education for sustainable development, its unsystematic. The article notes the importance of developing the theory of ESD and technology of its interaction with academic subjects. The authors set the problem of «sensitivity» of content ESD to the national and cultural content of the country.

Keywords: education for sustainable development, international experience, barriers to implementation.

Историческая справка.

Образование в интересах устойчивого развития (ОУР) было инициировано специалистами вне образовательной системы (общественными деятелями, учеными в области естественных и социо-гуманитарных наук, экономистами, политиками). Основной толчок ОУР дали дискуссии на международных политических и экономических форумах (ООН, Организация экономического сотрудничества и развития и других). По мере становления и развития концепции устойчивого развития, обсуждения и формулировок ее ключевых положений, становилось все более очевидным, что широкое образование и просвещение разных слоев населения — ключ к пониманию идей устойчивости.

Отметим, что в ряде стран стратегия и содержание ОУР еще и сегодня разрабатываются вне системы образования (Министерствами здравоохранения или окружающей среды). Слабое участие специалистов образования в разработке психолого-педагогических основ ОУР, проектировании его содержания, структуры и технологий реализации — это проблема, признаваемая как международными организациями, так и в национальных системах образования. Впервые вопрос о трудностях реализации ОУР, как новом глобальном процессе, был поставлен во время подготовки к Всемирному Самми-

ту по устойчивому развитию, который состоялся в Йоханнесбурге (2002, ЮАР). В его рекомендациях предлагалось разработать международный проект скоординированных действий по развитию ОУР. Серьезный шаг по международной координации действий в этой области был сделан в мае 2003 года. Министры окружающей среды 55 стран Европы, Северной Америки и Центральной Азии на 5-й Конференции «Окружающая среда для Европы» (в Киеве), приняли Заявление министров окружающей среды стран ЕЭК ООН. Этим документом предлагалось разработать региональную Стратегию в области ОУР. Министры окружающей среды пригласили министров образования и заинтересованных специалистов к участию в совместной работе над этим документом под эгидой европейской экономической комиссии (ЕЭК) ООН. На первом региональном совещании по образованию в интересах устойчивого развития (Женева, февраля 2004 г.) был принят «Проект Стратегии ОУР». А 23 марта 2005 года ЕЭК ООН опубликовала документ «Стратегии для образования в интересах устойчивого развития». Прежний документ «Проекта Стратегии ОУР», был подвергнут обстоятельной редакции.

В октябре 2005 года ЮНЕСКО опубликовала Международную схему выполнения (International Implementation Scheme на период 2005 — 2014 г.г.) для организации и проведения Всемирного десятилетия ОУР. При этом ЮНЕСКО опиралась на достигнутые ранее соглашения и документы по развитию образования, в частности, на документ «Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств», принятый Всемирным форумом по образованию (Дакар, Сенегал, 26-28 апреля 2000 г.)

Как подчеркивалось в документе Стратегии ЕЭК ООН, образование для устойчивого развития — это не просто передача знаний об устойчивом развитии и глобальных проблемах, о взаимосвязи жизни общества с экологическим состоянием окружающей среды, об угрозе надвигающейся глобальной катастрофы и способах ее решения. Вся эта информация может быть лишь средством для достижения цели ОУР.

В многочисленных публикациях по вопросам определения ОУР преобладают различного рода политизированные формулировки, далекие от их педагогической интерпретации. Например. «Образование для устойчивого развития призвано развить такие знания, умения и ценности, которые позволят людям принимать индивидуальные и коллективные решения локального и глобального характера для улучшения качества жизни без угрозы для будущего планеты». Что является содержанием, «предметом изучения» ОУР? Вот спектр ответов.

1. Взаимосвязи в обществе, экономике и природе: на локальном, региональном и глобальном уровнях.
2. Гражданственность, права и ответственность.
3. Потребности и права будущих поколений.
4. Разнообразие культурное, социальное и биологическое.
5. Качество жизни, равноправие и социальная справедливость.
6. «Устойчивые» изменения — развитие в рамках несущей возможности

экосистем.

7. Будущее — прогнозируемое и непредсказуемое [10,19].

Из этого списка становится очевидным, что в основе образования для устойчивого развития лежит не столько экологическое (классически естественнонаучное), сколько социо-гуманитарное образование. Также явно, что частью современной концепции ОУР является гражданское образование. Как отмечается в ряде публикаций, чтобы системы образования в странах более отвечали современным социальным требованиям и в опережающем режиме готовили будущих граждан к реальной жизни. Они нуждаются в радикальной реформе, а не в косметическом ремонте в виде обязательного введения во все предметы «экологической компоненты», которая нередко сводится к запугиванию учащихся экологической катастрофой.

В рекомендательных международных документах приводятся характеристики того, что понадобится учащимся для более качественной и осознанной жизни по созданию устойчивого и гармоничного мира (другими словами, для воплощения в жизнь концепции устойчивого развития). Среди них:

- принятие общечеловеческих ценностей;
- осознание того, что наш сегодняшний образ жизни влияет на будущие поколения;
- понимание взаимосвязей в обществе и в окружающей среде;
- понимание того, что наши действия на местном уровне оказывают влияние на глобальные процессы;
- умение анализировать изменения в обществе и в окружающей среде и прогнозировать последствия этих изменений;
- умение применять имеющиеся знания к разнообразным жизненным ситуациям;
- навыки сотрудничества в решении разнообразных проблем;
- способность к аналитическому, критическому, творческому мышлению;
- уважительное отношение к разнообразию в природе и обществе [2,4].

Анализ международных документов позволяет обобщить представления об ОУР. С одной стороны, ОУР — это межпредметная область знаний, включающая естественнонаучные, социальные и экономические дисциплины. С другой стороны, оно включает в себя процесс обучения, воспитания, саморазвития, самореализации личности. Оно ориентировано на формирование критически мыслящих, духовно состоятельных и социально активных граждан, которые будут строить свои практические действия на принципах экологической этики, проявлять заботу о сохранении гармоничного состояния природной среды, стремиться к получению знаний об окружающей среде и действовать решению существующих и предупреждению новых социальных, экономических и экологических рисков и угроз.

Реальная образовательная практика.

Содержанием образования для устойчивого развития, в соответствии со Стратегией ОУР является:

- концепция устойчивого развития, ее культурный смысл, неизбежность ее

появления, как этапа исторического развития стихийного взаимодействия человечества с биосферой;

- проблемы современности (локальные и глобальные), которые препятствуют продвижению идей устойчивого развития в практику повседневной жизни;

- способы решения этих проблем и так далее.

Однако четкого представления о содержании ОУР в последних документах ЮНЕСКО пока нет, так как еще не сложилась четкая концепция устойчивого развития. Ученые находятся на этапе кристаллизации понимания ее сути, как генерального пути дальнейшего развития человечества на планете Земля. По существу, речь идет о разработке теории (модели) управляемой коэволюции человечества и биосферы. «Мы не сможем перестроить систему, которая полностью раздроблена. Добавление крыльев к гусенице не создаст бабочку — это создаст лишь неуклюжую и нелепую гусеницу. Бабочки появляются через трансформацию...», — пишет Стефани Пэйс Маршалл в книге «Хаос, комплексность и стадное чувство: метафоры для обучения». Активные действия международного сообщества по продвижению в массовое сознание идей устойчивого развития уже знаменует начало осознания научной, общественной и политической элитой реальной потребности в практической разработке гипотезы академика В.И. Вернадского о ноосфере. Концепция устойчивого развития общества и природы, по сути, является первым осознанным мировым сообществом этапом движения к ноосфере [12].

Известно, что документы международных организаций по вопросам ОУР носят рекомендательный характер. Каждая страна стремится их выполнять в меру своих возможностей. Они концентрируются вокруг двух направлений: научно-педагогических разработок и обобщения педагогического опыта практической деятельности творческих педагогов своей страны.

В ряде стран широкое распространение получила образовательная деятельность по выполнению интегрированных проектов по тематике устойчивого развития, которые были подготовлены международными организациями.

Среди них проекты: «Лола», «Здесь и сейчас», «Дерево земли», «Международный европейский дневник», «Потребности и желания», «Потребительские права и права человека» и др. [13,15,17]

Кто же занимается определением содержания ОУР? В соответствии со Стратегией — это страны, вернее их правительства, точнее министерства, используя кросс-министерский подход при условии подключения к процессу всей системы государственного управления и государственного, научно-педагогического сообщества, частного сектора и всех «аппендиксов» общества. Это отдельно взятая личность (мыслитель, художник, писатель, исследователь-статист, философ и пр.) или группа личностей (организация формальная или неформальная), которые не могут самостоятельно определять содержания ОУР, но могут, в соответствии со Стратегией, обозначить свой интерес и свое участие в представленном им поле деятельности по этому вопросу. Принятие Стратегии вынуждает госсектор если не гарантировать, то хотя бы проявлять формальный

интерес к инициативам или новой информации, относящимся к этому качественно новому общекультурному направлению образования.

В свете изложенного, предметом изучения была выбрана информация, в которой характеризовались барьеры, тормозящие продвижение образования в интересах устойчивого развития.

Одним из важных барьеров, который имеет место быть и в нашей стране, является *нечеткость понятийно-терминологического аппарата*. Этот вопрос поднимают педагоги ряда стран, особенно постсоветского пространства, где централизовано велась работа по экологическому образованию (ЭО). Так педагоги Республики Беларусь пишут «у нас в стране пока еще термин «Образование для устойчивого развития» воспринимается либо как синоним, либо как современное (модное) название экологического образования и воспитания». При этом, отмечается, что ОУР продвигают лица, работающие в классическом естественнонаучном экологическом образовании. Но очень немногие полагают, что ЭО должно быть основным предметом, несущим идеи устойчивого развития. Ряд педагогов считает ошибочным рассматривать ОУР просто как переориентацию классического экологического образования. Отмечают, что необходимо выйти за рамки традиционных «зеленых» вопросов и сместить равновесие в сторону экономических и социальных вопросов. Ряд данных свидетельствуют о том, что информация о негативных тенденциях вместе с прогнозами о близкой глобальной катастрофе вызывают у учащихся чувство бессилия, агрессию или безразличие. Все это — не то, что нужно «строителю устойчивого будущего». Обсуждение такого рода «страшилок» помогает выявить сомнения, озвучить их, выразить свои чувства, мысли, сравнить их с тем, что думают и чувствуют другие. Но, следует учесть, что рефлексия или дискуссия сами по себе не всегда мотивируют человека к реальным действиям. Наиболее распространенный эффект от такого рода обсуждений — поговорили и разошлись.

Стратегия ЕЭК ООН рекомендует использовать фасилитационный подход, стимулировать развитие критического образа мышления, использовать активные методы обучения. Но, в целом, вопрос «как?» остается открытым, хотя подходы, принципы и «педагогические инструменты», в общем виде, обозначены в тексте Стратегии ОУР. Например, там часто говорится о сотрудничестве, диалоге, партнерстве и демократии. Все эти моменты подразумевают взаимодействие.

Другой барьер — слабое *взаимодействие (социальное партнерство)* или чаще его отсутствие, как важного элемента образовательной среды, отмечают педагоги многих стран. В связи со сложностью целей и задач ОУР, применение педагогики эмпауэрмента в этой области представляется весьма уместным. Основные принципы педагогики эмпауэрмента заключаются в создании условий для повышения уверенности, возникновения энтузиазма и чувства удовлетворения от групповой и индивидуальной работы и от ее результатов, а также чувства ответственности и умения контролировать ситуацию обучения. В связи со сложностью целей и задач ОУР, применение педагогики эм-

пауэрмента в этой области представляется весьма уместным. Основные принципы педагогики эмпауэрмента заключаются в создании условий для повышения уверенности, возникновения энтузиазма и чувства удовлетворения от групповой и индивидуальной работы и от ее результатов, а также чувства ответственности и умения контролировать ситуацию обучения. Педагогика эмпауэрмента сосредоточена скорее на решениях и последствиях решений, чем на проблемах и их последствиях. Учащиеся черпают мотивацию к обучению из внутреннего видения того, в каком окружении и сообществе они хотят жить, а не из страха перед последствиями экологических проблем.

Барьер *привычных стереотипов*. Как отмечается в международных документах и педагогических публикациях специалистов многих стран, большинство вопросов, касающихся устойчивого развития, связано с этикой. Их решение зачастую требует отказа от привычных стереотипов и норм, принятых в антропоцентрическом обществе. Следовательно, содержание ОУР должно подразумевать и включать обсуждение этических вопросов. Например, курс «Моральные дилеммы» из Программы «ЭкоЛоджик!». Она была разработана в Швеции еще тогда, когда концепция ОУР не была оформлена. За последнее десятилетие прошлого века эта программа нашла широкое применение в формальном и неформальном образовании в этой стране. «ЭкоЛоджик!» может служить хорошим примером применения подходов ОУР к разным темам. Она позволяет учащимся составить целостное представление о самих себе и об окружающей среде, дает методы работы с ценностями и мотивацией, ориентирована на решение проблем. Содержание учебных курсов этой программы междисциплинарно, оно затрагивает такие темы, как деньги и вещи, жизнь и чувства, окружающая среда, питание, отходы. Поскольку все эти темы рассматриваются с разных перспектив — экологической, экономической и социальной — их можно смело использовать на любом школьном предмете для достижения целей ОУР. Методические пособия построены по принципу «мозаики»: любая часть мозаики может стать основой, от которой отталкивается педагог. Он может переделать, убрать некоторые части мозаики или добавить «недостающие» части в зависимости от поставленных целей.

По оценкам педагогов Беларуси, изучавших опыт работы шведских коллег, элементы программы «ЭкоЛоджик!» могут служить основой для разработки общей программы по вопросам образования в интересах устойчивого развития [1].

В целом, за период Всемирного десятилетия образования в интересах устойчивого развития, в большинстве европейских стран разработано и распространено в практику разных уровней образования большое разнообразие программ и проектов направленных на ОУР. К Белградской конференции «Окружающая среда Европы» подготовлен обзор лучших практик образования в интересах устойчивого развития «Передовая практика в ОУР в регионе ЕЭК ООН: Good Practices in Education for Sustainable Development, 2007» [14]. В нем приводятся инициативы, имеющие прямое отношение к ОУР.

ЮНЕСКО разработан специальный практический курс для учителей по

образованию в интересах устойчивого развития (http://www.unesco.org/education/tlsf/TLSF/theme_d/uncofrm_d.htm).

Международным секретариатом инициативы «Хартия Земли» издано методическое пособие «Нести устойчивость в класс» (на английском языке), которое содержит описание подходов к насыщению различных школьных дисциплин элементами теории устойчивого развития и примерами устойчивых практик. Для изучения 16-ти принципов «Хартии Земли» это пособие рекомендует методику изучения одного принципа устойчивого развития в течение одного месяца с использованием выполнения мини-проектов и самостоятельную работу учащихся, оформление классных комнат и т.п. В книге приводятся также примеры образовательных проектов в интересах устойчивого развития в разных странах.

Но все эти программы имеют *факультативный статус*. Специалисты рассматривают это как главный барьер на пути продвижения ОУР в массовую образовательную практику.

Как подчеркивалось в материалах четвертой Международной конференции ЮНЕСКО по экологическому образованию «Конференция Тбилиси + 30» «администраторы образования и учителя в разных странах сталкиваются с проблемой того, как найти место элементам ОУР в ширящейся череде учебных предметов, насыщающих учебные планы школ». Именно поэтому многие участники конференции единодушно подчеркивали, что «образование для устойчивого развития должно стать системообразующей надпредметной надстройкой, определяющей уклад школьной жизни и содержание всех учебных предметов [4,5,7,9].

Анализ имеющихся материалов показывает, что в европейских странах, несмотря на все реформаторские призывы сделать ОУР «системообразующей надпредметной надстройкой», разработка и адаптация идей ОУР ведется с учетом сложившихся национальных систем общего образования.

Например, во Франции для введения экологического образования в интересах устойчивого развития в школьных заведениях была проведена экспериментальная апробация на базе 84 школьных заведений общей программы экологического воспитания с целью устойчивого развития.

Эта программа базируется на следующих критериях:

1) Она должна соответствовать национальной воспитательной политике, которая владеет педагогическими методами и инструментами, позволяющими осуществлять постепенное и последовательное обучение экологической культуре и устойчивому развитию с первого по выпускной класс.

2) Программа должна постоянно оцениваться и пересматриваться представителями образовательной системы, а также местными органами, которые будут оценивать приобретенные знания и поведение учащихся как следствие применения данной программы. При этом предусматривается гармоничное изменение школьных программ для введения элементов устойчивого развития, соответствующая подготовка воспитателей и постоянная разработка новых образовательных модулей. По итогам эксперимента в сентябре 2004 года

программа была утверждена как обязательная для всех французских общеобразовательных учебных заведений.

В Венгрии успешно осуществляется проект «Экошколы как экспериментальные центры для будущих поколений за лучший мир».

В Словакии разработана концепция экологического образования в интересах устойчивого развития для всех типов школ. В рамках ее реализации планируется разработать новые учебные программы по ОУР, которые будут затем включены в учебные программы школ всех уровней и типов, а также в университетские программы.

В Великобритании создан специальный веб-сайт для школьников и учителей — www.schoolsfootprint.co.uk, — который позволяет получить набор инструментов и определить так называемый «Экологический след».

В Финляндии реализуется проект «ОСО — Окружающая среда он-лайн — Глобальная виртуальная школа и портал по устойчивому развитию» ОСО является глобальной Интернет-школой (<http://eno.joensuu.fi>), в рамках которой на протяжении всего учебного года учащиеся раз в неделю изучают темы, связанные с устойчивым развитием. Прямыми активными пользователями в настоящее время являются 300 школ в 90 странах мира, около 30 тысяч учащихся и две тысячи учителей [16,18].

Нидерланды предлагают интересный опыт по формированию эффективной системы ОУР. В рамках проектов «Школы для устойчивости» и «Кодовое название — Будущее» стимулируют учителей, региональные администрации, местные органы власти и бизнес. Создана постоянная учебная программа для учеников и студентов в возрасте от 4 до 24 лет. Создан специальный портал по вопросам устойчивого развития — www.kennisnet.nl, — доступный для учеников начальных и средних школ и технического обучения и их учителей.

В Беларуси также имеется опыт внедрения элементов ОУР в отдельных учреждениях школьного образования — средней школе № 12 г. Новополоцка, в экологической гимназии № 19 г. Минска и др., а также в учреждениях внешкольного образования — Республиканский экологический центр детей и юношества. В них реализуются проекты по ОУР. В 2003 году при содействии Представительства ООН в Республике Беларусь был издан комплект образовательных материалов по устойчивому развитию «Адукацыйныя матэрыялы па устойлівым развіцці», в который вошли иллюстрированные пособия для детей дошкольного возраста в виде сказок, экологическая азбука, включающая полезные советы для подростков и взрослых по реализации практических для устойчивого развития и по гармоничному взаимодействию человека и природы, а также сборник ролевых игр для подростков по тематике устойчивого развития.

В последние годы в странах Центральной Азии — Казахстане, Кыргызстане и Узбекистане изданы учебные пособия и реализуются многочисленные проекты по внедрению элементов ОУР в учебный процесс на уровне средней школы.

Исследование, проведенное в Австралии, сообщает о тонкостях преобра-

зований, обнаруженных в начальных школах: «В этом исследовании мы видим учителей, которые готовы взять на себя риск переосмыслить педагогику и учебную программу. Эти программы дают не только возможность реализации инновационных (устойчивость) учебной программы идей, но «шанс изменить пути, по которым дети учатся и учителя учат. Педагогически эта работа нарушает традиционные дискурсы. Учителя позиционируются как посредники, а не носители знаний. Дети учатся думать и действовать критически на протяжении всей их учебной деятельности». Эти примеры иллюстрируют сложность процессов преподавания и обучения ОУР. Поэтому во многих школьных системах набирает силу преподавание во внеклассных мероприятиях. Некоторые школы организуют мероприятия, направленные на устойчивое развитие, и на решение экологических, социальных и экономических проблем местного сообщества [8].

Важную помощь в распространении идей ОУР, особенно его экологической составляющей, оказывают различные экологические организации. Например, Региональный экологический центр для Центральной и Восточной Европы при финансовой поддержке фирмы «Тойота» разработал и внедрил во многих странах Центральной и Восточной Европы, а также в регионе ВЕКЦА специальное пособие под названием «Зеленый Пакет». Это комплект образовательных материалов по устойчивому развитию, в состав которого входит пособие для учителей, содержащее планы уроков, мультимедийные средства обучения для учителей и школьников, анимационные клипы, экологические фильмы и игры, а также интерактивный диск CD-ROM с обширной информацией по более чем двадцати темам, касающимся окружающей среды и устойчивого развития.

Норвежское общество охраны природы многие годы обеспечивает реализацию международной образовательной программы для школьников SPARE / ШПИРЭ — Школьный проект использования ресурсов и энергии.

Как видно из выше приведенных примеров, многие страны включили ОУР-темы в образовательную практику начальной и средней школы — хотя и в разных направлениях. Это, несомненно, позитивная тенденция. Но в анализируемых материалах пока очень мало говорится об эффективности программ ОУР или практике преподавания. Многие проблемы преподавания остаются. Например, важные условия — знания учителя о составляющих устойчивого развития и структурировании опыта обучения вокруг тем УР. Кроме того, педагогика по вопросам образования в интересах устойчивого развития, как правило, поощряет отказ от традиционных педагогических подходов и переход к новым технологиям, в которых учащиеся стимулируются задавать вопросы, анализировать, мыслить критически и принимать решения. Действительно, результаты ОУР становятся более эффективными, когда преподаватели используют инновационные педагогические практики [11,12, 16,18].

В заключение следует отметить, с началом Всемирного десятилетия по образованию в интересах устойчивого развития (с 2005 г.) в различных стра-

нах мира разрабатывался и апробировался большой и разнообразный массив инициатив ОУР для учащихся начальных и средних классов общеобразовательных школ. Эти инициативы варьируются от крупных транснациональных программ и национальных реформ до инициатив педагогов в отдельных школах. Многие инициативы SD в школах, прежде всего, сосредоточились на экологических компонентах ОУР; которых немало было рождено предыдущими программами в области экологического образования. К настоящему времени охват, масштабы и глубина внедрения ОУР в школьные программы значительно увеличились.

Где можно встретить содержания, связанные с ОУР, в учебных программах начальных и средних школ? Определение ОУР узко с точки зрения экологического образования или образования в области изменения климата, можно было бы ожидать в курсах, относящихся к естественным наукам, географии и социальных исследований. В некоторых случаях это может быть отдельный предмет

ОУР в широком смысле будет включать элементы, относящиеся к экономическим, социальным и культурным аспектам ОУР. Опора на широкое определение ОУР есть в предметах обязательных или факультативных, а также в социальных исследованиях, воспитания гражданственности, общественных науках, нравственном воспитании, реже — в воспитании в духе мира, образовании в области прав человека, образовании в области глобального гражданства, ВИЧ / СПИД, поликультурном образовании. Кроме того, в стороне от возможного включения ОУР в содержание учебных предметов или в качестве междисциплинарной темы, ОУР также может быть реализовано в качестве общей платформы для всей школы или системы образования, чтобы пересмотреть их отношение к окружающей среде, экономике и сообществу.

Целостная интеграция ОУР в школу будет иметь разные последствия от того, чему учим и как учим, а также от того какая деятельность детей будет требоваться. Наличие ОУР в таких школах, вероятно, будет менее заметной, при кросс-национальных сравнениях. Сегодня, 64 страны имеют включение задач образования в области окружающей среды среди общих целей и задач образования. Наиболее подчеркнем цели, относятся к роли образования, способствующего развитию и совершенствованию приверженности учащихся к охране окружающей среды — в ряде случаев все эти аспекты упоминаются — и в содействии экологической устойчивости или устойчивого развития

Ожидается, что экология и устойчивое развитие будут интегрированы в процесс обучения с использованием междисциплинарного подхода и, в дополнение к теоретическим аспектам, будет акцент на деятельности, построенной на реальных жизненных ситуациях, вне школы, при реализации проектов в области устойчивого развития с привлечением местного сообщества, тематических исследований и опросов, совместной работы в группах, с принятием образцов устойчивого образа жизни.

Литература

1. Рябикова Н., Новикова Т. Обучение демократии. В поисках гармонии. Образование для устойчивого развития. — Минск: Экодом, 2007 — 104 с.
2. Abstract Book. 10th International JTEFS/BBCC Conference Sustainable development. Culture. Education. Reorientation of Teacher Education towards Sustainability through Theory and Practice. Savonlinna, Finland, 2012.
3. Breiting, S. & Wickenberg, P. (2010). The progressive development of environmental education in Sweden and Denmark. *Environmental Education Research*, 2010, 16(1).
4. Breiting Soren, Michela Mayer and Finn Mogensen Quality Criteria for ESD-Schools Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development. UNESCO, 2005.
5. Brundtland, G (ed.) *Our Common Future: The World Commission on Environment and Development*, Oxford University Press, Oxford, 1987.
6. Comhar, SDC Recommendations on the Review of the National Sustainable Development Strategy, Dublin, 2007.
7. Dahlbeck, Johan. On Childhood and the Good Will. Thoughts on Ethics and Early Childhood Education. Dissertation in the National Research School of Childhood, Learning and Didactics, 2012, No. 2.
8. Department of the Environment and Heritage. *Caring for Our Future: The Australian Government Strategy for the UNDESD 2005-2014*.
9. ECO-UNESCO Research Project on Education for Sustainable Development in Ireland, commissioned by Comhar SDC, Dublin, 2007.
10. *Education for All. 2000-2015: Achievements and Challenges*. UNESCO, 2015.
11. Finnish National Commission on Sustainable Development. *Strategy for Education and Training for Sustainable Development and Implementation Plan 2006-2014*, Finland, 2006.
12. Good Practices in Education for Sustainable Development: Teacher Education Institutions // *Education for Sustainable Development in Action*
Good Practices N°1. UNESCO. Section for Education for Sustainable Development (ED/UNP/ESD). Paris, 2007
13. HERE and NOW! *Education for Sustainable Consumption. Recommendations and Guidelines* UNEP DTIE. France, 2010.
14. *ISCED Operational Manual Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications* European Union, UNESCO-UIS 2011.
15. *National Core Curriculum for Basic Education. National core curriculum for basic education intended for pupils in compulsory education*. Helsinki: Finnish National Board of Education, 2004.
16. Summary report of the 2013 UIS innovation data collection. Canada, Montreal, 2015.
17. The Sustainable Development Education Panel. *Learning to Last: The Government's Sustainable Development Education Draft Strategy for England*, London, 2003.
18. Uitto, Anna & Saloranta, Seppo. The contribution of secondary school subject teachers to the education for sustainable development/ University of Helsinki, Finland, 2010.
19. United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD, 2005-2014). — UNESCO, 2009.

Захлебный Анатолий Никифорович, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО. E-mail: anzmos@rambler.ru

Дзятковская Елена Николаевна, доктор биологических наук, член-корреспондент РАЕН. E-mail: Елена Николаевна Дзятковская <dziatkov@mail.ru>

Zahlebniji Anatoliji Nikiforovich, doctor of pedagogical science, member-correspondent of the Russian Academy of Education. E-mail: anzmos@rambler.ru

Dziatkovskaja Elena Nikolaevna, doctor of biological science, member-correspondent of the Russian Academy of Natural Science. E-mail: Елена Николаевна Дзятковская <dziatkov@mail.ru>

УДК 371

© Я. А. Мельков

Из опыта реализации идей поликультурного образования в российской школе

В статье рассматриваются проблемы, возникающие при реализации программы поликультурного образования в частных образовательных учреждениях ОАО «РЖД», в том числе осуществление сетевого взаимодействия субъектов эксперимента в процессе организации экспериментальной деятельности учреждений. Осуществлен анализ педагогического опыта, предложены практические рекомендации для формирования поликультурной среды и внедрения соответствующих образовательных технологий

Ключевые слова: поликультурность, поликультурное образование, мультикультурное образование, сетевое взаимодействие, поликультурная компетентность, профессиональные дефициты педагога в области поликультурного образования, поликультурная образовательная среда.

Y. A. Melkov

From the experience of the implementation of the ideas of policultural education in the Russian school

The article covers the problems arising from the implementation of the program of multicultural education in private educational institutional of the «Russian railways including» the networking of the subjects of the experiment in the organization of the experimental activities of the institutional. The analysis of teaching experience was implemented, practical recommendations for the formation of a policultural environment and the implementation of the appropriate educational technologies are suggested.

Keywords: policultural, policultural education, multicultural education, networking, policultural competence, professional teacher shortages in the field of policultural education, policultural education environment.

В своей статье «Диалог культур: пределы культурологического анализа» академик А.А. Гусейнов обращает особое внимание на то что, поликультурность — новая реальность новой глобальной эпохи, новый исторический вызов, в том числе для России [1].

Действительно, наша страна является одним из самых многонациональных государств мира, на территории которого проживают до 180 этносов и этнических групп, представители всех мировых религий, различных этноконфессиональных сообществ, нескольких цивилизационно-культурных и историко-культурных общностей. Вызовом глобализации стране в целом и системе образования, в частности, в современных условиях является складывание ситуации мультикультурализма, существенно осложняющей решение многих задач в поликультурном пространстве страны, региона, школы.

Российская школа как часть общества становится многонациональной, многоконфессиональной и в широком смысле слова многокультурной образовательной организацией как по составу обучающихся и их родителей, так и

по составу педагогических и руководящих кадров. В этой обстановке налаживание конструктивного межкультурного диалога становится одним из решающих факторов укрепления гражданско-правовых основ жизни общества и государства, упрочения солидарности граждан, приоритетного формирования российской гражданской и цивилизационно-культурной идентичности и в целом многоуровневой идентичности членов общества.

Одним из важных условий построения позитивных отношений с представителями других культур является формирование межкультурных компетентностей педагогов и обучающихся, обучение навыкам конструктивного взаимодействия на основе межкультурного диалога, принципов толерантности, взаимопонимания в процессе проектирования образовательной среды со свойствами поликультурности.

Образовательная система ОАО «РЖД» осуществляет свою деятельность практически на всей территории Российской Федерации и включает в себя **241** дошкольное учреждение и **57** общеобразовательных учреждений. Участниками образовательного процесса (обучающиеся и их семьи, работники образовательных учреждений) являются около 100 тыс. человек разных национальностей, так или иначе связанных с профессиональной деятельностью компании. Таким образом, формирование культуры межнациональных отношений становится одним из необходимых условий реализации профессиональных целей и задач ОАО «РЖД».

Идея необходимости реализации поликультурного воспитания впервые была озвучена после второй мировой войны и связана с провозглашением ЮНЕСКО и ООН новой культурной и образовательной политики, основывающейся на идее поддержания человеческого достоинства на основе общечеловеческих ценностей.

В 2012 году в штаб-квартире ЮНЕСКО состоялась сессия по вопросам межкультурного диалога и образования, организованная совместно ЮНЕСКО и Мировым общественным форумом (МОФ) «Диалог цивилизаций». (<http://www.wpfdc.org>)

Мероприятие было инициировано Президентом компании ОАО «РЖД» и МОФ «Диалог цивилизаций» Владимиром Ивановичем Якуниным с целью реализации проекта по созданию «Школ диалога культур» в рамках действующего Соглашения о сотрудничестве между ЮНЕСКО и МОФ.

Генеральная концепция проекта была разработана академическим координатором Степанянц Мариэттой Тиграновной — заслуженным деятелем науки РФ, профессором, зав. кафедрой ЮНЕСКО «Философия в диалоге культур», учрежденной при Институте философии РАН.

Ключевая роль в подготовке сессии в штаб-квартире ЮНЕСКО принадлежала директору Межсекторальной платформы по культуре мира и ненасилию г-же Катерине Стену, которой была разработана концепция сессии с учетом запросов и замечаний российской стороны.

Осмысление информации и методических материалов, полученных на сессии, позволили составить Программу поликультурного образования ОАО

«РЖД» и с сентября 2012 года приступить к конкретной ее реализации в образовательных учреждениях ОАО «РЖД» с перспективой на тиражирование опыта в муниципальных образовательных учреждениях.

Первым этапом реализации программы стало создание 15 ресурсных центров «Школ диалога культур», 6 из которых, функционируют на Восточно-Сибирской железной дороге: Школа-интернат № 21 (Танхой), 22 (Улан-Удэ), Лицей № 36 (Иркутск), детский сад № 216 (Иркутск), № 220 (Иркутск), № 233 (Улан-Удэ).

Основной целью ресурсных центров является создание такой модели взаимодействия с прочими образовательными организациями системы ОАО «РЖД», которая должна была обеспечить необходимыми научно-методическими и учебно-методическими ресурсами и прочими видами сопровождения руководящие и педагогические кадры школ в целях создания благоприятного гуманистического климата, способствующего гармонизации отношений между представителями всех социокультурных групп населения в интересах формирования и укрепления российской гражданской и цивилизационно-культурной идентичности.

Стоит заметить, что поликультурное образование по сей день нигде не практикуется, как неотъемлемая часть образования. По существу первая серьезная инициатива на практике изменить ситуацию исходит от Фонда «Диалог цивилизаций», руководство которого в лице В.И. Якунина приняло решение превратить сеть школ ОАО РЖД в школы «Диалога культур».

Вторым этапом реализации программы поликультурного образования ОАО «РЖД» стала разработка и утверждение образовательной программы дошкольного образования и учебных программ 1-4 классов, 5-8 классов, 9-10 классов. Программа «Диалог культур» для 5-8 классов, разработанная школой-интернатом № 21 была утверждена как базовая.

Система образовательных учреждений, расположенных в регионе Восточно-Сибирской железной дороги — филиала ОАО «РЖД» включает в себя 29 образовательных учреждений: 7 образовательных учреждений общего полного образования (6 школ-интернатов, Лицей 36) и 23 детских сада.

В декабре 2013 года все образовательные учреждения ВСЖД объединились в экспериментальную сеть и получили статус экспериментальной площадки Академии повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования (АПКиППРО г. Москва) по теме: «Сопровождение инновационных процессов в образовании: методические и организационные условия внедрения поликультурного образования в образовательном учреждении».

Сетевое взаимодействие рассматривается нами как особая форма организации совместной деятельности ОУ ОАО «РЖД», педагогической науки и практики по разработке и реализации Программы поликультурного образования.

Целью такого взаимодействия является формирование единого банка инновационных идей, содержания, методик, педагогических практик и образовательных технологий, который формируется за счёт участия в этом каждого

образовательного учреждения со своей специфической реальной проблемой.

К самым заметным практическим результатам реализации программы поликультурного образования и сетевого взаимодействия в регионе действия ВСЖД на сегодняшний день можно отнести подготовку и выпуск учебного пособия «Диалог культур» для 5-8 классов.

Учебное пособие имеет уникальную (в сравнении с действующими учебниками и пособиями) структуру, основанную на сравнительно-историческом, историко-культурологическом и социокультурном подходах, и содержание, которое направлено на получение ожидаемых результатов в таких образовательных областях, как — то: «Основы духовно-нравственной культуры народов России (ФГОС НОО), «История России», «Всеобщая история», «География», «Обществознание».

Экспериментальный тираж учебного пособия «Диалог культур» рекомендован к печати Ученым Советом ФГАОУ АПК и ППРО г. Москва в качестве учебного пособия в системе школьного образования. (Утвержден 05.06.2014г., протокол №16). На сегодняшний день, учитывая кардинальные изменения, произошедшие в международной и внутренней политике, дискуссионность и сложность выбора источников для использования в курсе «Диалог культур» рабочей группой авторов и педагогов подготовлено второе, переработанное издание пособия.

С 2012 года на протяжении трех лет в образовательных учреждениях региона ВСЖД было организовано 18 семинаров, 6 конференций. В рамках инновационно — экспериментальной деятельности в образовательных учреждениях дороги сформировались инициативные группы педагогов — новаторов, ведется творческий поиск, создаются условия для формирования поликультурной образовательной среды, включающей мониторинг, апробацию, диагностику, научную и общественную экспертизу процесса реализации программы эксперимента, определения его проблемного поля, промежуточных результатов и наработанных материалов по эксперименту.

По результатам проведенной на базе школы-интерната № 21 ОАО «РЖД» Международной школы «Диалог культур» с 4-9 июля 2014 года в сборнике III международной научно-практической конференции АПКиППРО «Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития» были опубликованы статьи педагогов ОАО «РЖД» (<http://www.apkpro.ru/65.html>)

Подтверждением результативности программы «Диалог культур» и ее внедрение в образовательных учреждениях можно считать результаты проведенного исследования совместно с Карнышевым А.Д., доктором психологических наук, профессором, в марте 2014 года по теме «Психолого-экономические и этнокультурные ресурсы улучшения межнациональных отношений в российских регионах». При анализе более 400-х анкет старшеклассников муниципальных и железнодорожных образовательных учреждений, последние выгодно отличаются по восприятию поликультурности.

Вместе с тем, исходя из экспериментальной деятельности в условиях вне-

дрения поликультурного образования, хотелось бы выделить ряд проблем, с которыми столкнулись образовательные учреждения и педагоги.

Профессиональные дефициты

При разработке концепции поликультурного образования ОАО «РЖД» координационный Совет при президенте компании изначально учитывал роль педагога и сложности, с которыми может столкнуться учитель.

При обсуждении программы мы пришли к выводу, что новую парадигму образования невозможно реализовать, не сформировав нового взгляда на миссию педагога. А это, в свою очередь, предъявляет особые требования к личностно-профессиональным качествам педагога, вносит существенные изменения в цели и содержание их профессиональной подготовки, требует иных подходов к организации образовательного процесса в системе непрерывного педагогического образования.

Несмотря на достаточную теоретическую разработанность исследуемой проблемы, пока не раскрыты особенности профессиональной подготовки педагогов, воспитателей образовательных учреждений к деятельности в поликультурных образовательных учреждениях.

Особым ресурсом для обсуждения, сбора и анализа имеющихся проблем и выработке эффективных моделей поликультурного образования стал интернет форум (на портале **Сетевое образование** <http://net-edu.ru/node/19719#comment-61426>), организованный участниками эксперимента с 25 июня — 01 октября 2014 года.

Рассматривая в самом общем виде цель поликультурного образования как формирование индивида, готового к активной созидательной деятельности в современной поликультурной и многонациональной среде, сохраняющего свою социально-культурную идентичность, стремящегося к пониманию других культур, уважающего иные культурно-этнические общности, умеющего жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас, верований, мы предприняли попытку соотнести теоретические походы с педагогической практикой.

Отсутствие единого подхода к пониманию поликультурного образования

Стоит отметить, что в современной педагогической науке имеет место быть *смешение понятий*, терминов и подходов как в содержании (направлениях) поликультурного образования, так и в проведении грани между поликультурным и мультикультурным образованием.

Мультикультурализм и поликультурность — понятия, изначально разные по направленности, смыслу и содержанию. Ситуация поликультурализма — это общество с исторической этнической мозаикой социальной среды, которая складывалась веками и прошла проверку временем. А мультикультурализм констатирует изменения, произошедшие в относительно гомогенном обществе в результате иммиграции, являясь своеобразным ответом на вызов глобализационных процессов, провозглашая необходимость сохранения культурных ценностей иммигрантов.

Анализ исследований российских ученых, педагогов в области поликультурного образования позволяет нам сделать вывод о том, что имеющиеся зарубежные и отечественные концепции и методики, направленные на формирование поликультурной личности, в большей степени базируются на идеях мультикультурализма (multiculturalism), видными представителями которого являются М. Гордон, У. Кимлика, Ч. Кукатас, В. Сайзмор, Н. Смелзер.

Противники мультикультурализма утверждают, что реализация мультикультурных идей в государственной политике приводит к развитию в обществе центробежных тенденций, к нарастанию среди населения националистических настроений, к столкновению представителей различных культур по расовому, этноконфессиональному, этнокультурному, социальному признаку.

Рассматривая педагогическую практику в современной российской школе, стоит отметить вполне объективное отторжение и возмущение педагогов по поводу нравственно-этического аспекта «культурных свобод» мультикультурализма [2].

Основополагающие тезисы мультикультурализма, безусловно, вызывают острую дискуссию, которая напрямую связана с политическими процессами и отношениями в Европе, а в последнее время и в России по отношению к Европе.

В России идеи мультикультурализма в образовании, творчески развиваются с учетом сложившейся в стране и в мире социокультурной реальности, особенностей российского менталитета и отечественных традиций гуманитарного знания. Преломляясь сквозь призму культурно-исторических и собственно образовательных традиций, зарубежный опыт мультикультурализма и мультикультурного образования получает в России своеобразную интерпретацию.

В своей статье «Межкультурный диалог в процессе становления и формирования поликультурных компетентностей личности педагога Болотина Т.В., Мишина И.А., очень удачно провели анализ и раскрыли методические вопросы ситуации мультикультурализма.

Характерной чертой ситуации мультикультурализма является проживание в одном социокультурном пространстве вследствие бурных миграционных процессов представителей разных этнодисперсных сообществ, никогда не соприкасавшихся в историческом прошлом и поэтому не успевших за короткий срок выработать непротиворечивые формы взаимодействия, как между собой, так и с автохтонным населением.

Зачастую этнодисперсные группы не стремятся к интеграции с местным населением, не идентифицируют себя с новым сообществом, не желают овладевать нормами жизни, культурным наследием, а ряде случаев — и языком нового окружения, как это было с мигрантами прошлых лет[3].

Ключевыми понятиями *поликультурного* образования также как мультикультурного образования, являются «культура» и «образование».

Стоит заметить, что идеи многокультурности общества и поликультурного образования не являются продуктом только современной эпохи. Они имеют

глубокие исторические корни. В теории всеобщего образования человечества «Панпедия», разработанной выдающимся педагогом-гуманистом Я.А. Коменским (1592-1670), важная роль отводится воспитанию у молодежи умений жить в мире с другими, выполнять взаимные обязанности, уважать и любить людей.[4]

Поликультурное образование — это процесс освоения подрастающим поколением этнической, общенациональной (русской) и мировой культуры в целях духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной среде. Поликультурное образование предполагает всесторонний учёт того обстоятельства, что в процесс обучения вовлечены представители разных культурных общностей — цивилизационных, культурно-исторических, этнонациональных, локально-территориальных, этнографических, религиозных, этнолингвистических и прочих.

Поликультурная среда — исторически конкретный тип социальной системы, построенный на интеграционных процессах среди людей различных этносов, конфессий и прочих духовно — культурных идентификационных механизмов со всей совокупностью форм взаимосвязей, взаимодействия и взаимозависимостей между ними.

Концептуально как «поликультурное», так и «мультикультурное» образование отражает взаимосвязь общечеловеческого и национального, представляет собой образование, отвечающее потребностям развития и самореализации человека в новой социокультурной среде. Однако существуют принципиальные различия при выборе методов, способов и форм организации образовательной деятельности. Ярким неоднозначным примером являются популярные тесты (отражающие западные ценности) на толерантность, в которых включены вопросы о сексуальных меньшинствах, по которым ставится диагноз о толерантности субъекта и группы.

Столкнувшись с проблемой выбора методологии при внедрении поликультурного образования, участники эксперимента приняли конвенцию, которая будет соответствовать государственной политике, традициям народов России, интересам компании ОАО «РЖД» и развитию обучающихся, основываясь при отборе содержания поликультурного образования на следующих подходах:

- *культурологический подход* — он понимается как обучение в контексте бытия в культуре, диалога культур в синхронном и диахронном измерении, межкультурной коммуникации, предоставление каждому обучающемуся возможностей для более полного ознакомления с достижениями, взаимодействием и развитием культур русского и других народов;

- *интегративный подход* — он требует такого содержания, которое обеспечит целостность восприятия обучающимися окружающего мира путём формирования научно-гуманитарной и естественнонаучной картины мира, позволяющий обеспечить развитие обучающихся на основе принципов культурособразности и природособразности, экологичности сознания;

- *дифференцированный подход* — это отбор содержания образования, направленный на учет способностей и возможностей обучающегося, индивидуального темпа его продвижения; он реализуется путем создания благоприятных условий для развития обучающихся как с высокой, так и с низкой обучаемостью;

- *гуманитарный подход* рассматривается как способ формирования у школьников гуманитарной культуры, позволяющей бесконфликтно существовать в естественной и рукотворной среде обитания, как придание особого значения предметам гуманитарного и художественно-эстетического цикла, увеличение доли разнообразной проектной, исследовательской, поисковой и прочих видов творческой деятельности обучающихся (по предложению Е.В. Василевской, научного руководителя Сетевой школы методиста, заведующей кафедрой развития образования ФГАОУ АПКиППРО).

Педагогический опыт, условия и перспективы формирования поликультурного пространства в образовательных учреждениях ОАО «РЖД».

Полноценное осуществление поликультурного социально-гуманитарного образования невозможно без соответствующего роста методологического потенциала педагога. Его модель предполагает всесторонне учитывать то обстоятельство, что в процесс обучения вовлечены представители разных культурных общностей — цивилизационных, культурно-исторических, этноконфессиональных, этнографических, локальных, религиозных, этнолингвистических и прочих.

Поликультурное образование предполагает учёт наложения разных картин и образов мира, разных этических и религиозных систем, разных форм идентичности, культурных и воспитательных интересов, разных религиозных и этнических групп, включая и тех, к которым принадлежит большинство учителей и учащихся.

Важный аспект проблемы адекватного восприятия культурного разнообразия — это система ценностей и смыслов, с которой педагог ассоциирует свою деятельность в поликультурной среде.

Иными словами, важно понять, в чём они видят смысл работы с детьми разных национальностей, какова цель раскрытия культурных особенностей разных народов, действительно ли культурное разнообразие представляет для педагога непреходящую ценность или это только декларация ценности.

Анализируя педагогический опыт ресурсных центров ОАО «РЖД» на сегодняшний день, мы можем выделить ряд доминирующих моделей организации поликультурного образования.

Одна часть учителей в своей деятельности в поликультурном пространстве стихийно воплощает европейскую модель культурной относительности. В этом случае русская культура и история выступают в роли доминантной, по отношению к которой иные этно-культурные группы должны эволюционно адаптироваться и жить общей жизнью с русскими.

Такая модель в прежние времена была известна как модель «старшего брата». Хотя, в отличие от Европы, учителями признаётся определённое

взаимовлияние культур русского народа и других народов России, но, по их мнению, это взаимовлияние имеет явно ассиметричный характер. Идентичность в такой модели носит национально — политический характер. Однако в этой модели не решается проблема мотивации добровольного частичного или полного отхода учащихся от своей идентичности в современных условиях.

Другая часть педагогов ориентирована на более желательную для поликультурного характера образования модель «салатницы» или «концерта». В этом случае признаётся равноправность, незаменимость, уникальность и самоценность каждого из ингредиентов (инструментов), приветствуется их разнообразие и многообразие. Идентичность личности в такой модели приобретает цивилизационно-культурный характер. Она многослойна, напоминает «матрёшку». Именно эта модель предлагает всесторонне учитывать то обстоятельство, что в образовательный процесс вовлечены представители разных культурных общностей, цивилизационных, культурно-исторических, этнонациональных, локальных, этнографических, религиозных, этнолингвистических и прочих, т.е. носители разных картин и образов мира.

Такая модель также не лишена слабых мест, прежде всего, в области обеспечения синхронности, слаженности и координации взаимодействия на равноправной основе очень разнородных элементов и подсистем этой сложной системы. К тому же очень сложно сохранять равновесие между формированием общегражданской идентичности и учётом многообразных культурных потребностей обучающихся.

В последнее время часть педагогов выстраивают свою педагогическую деятельность исходя из модели «Межкультурного диалога» в широком смысле — это процесс, включающий в себя открытый и вежливый обмен мнениями между лицами и группами с различным этническим и языковым прошлым и наследием, основанный на взаимном понимании и уважении.

Российский философ М.Т. Степанянц выделяет три понимания межкультурного диалога: претензия на гегемонию одной из культур; диалог ради синтеза культур; диалог как путь к достижению единства при сохранении многообразия. Только в рамках третьей позиции осуществляется «поиск путей к сохранению культурной идентичности, избегая при этом изоляции, а тем более прямой конфронтации» [5].

Диалог культур не снимает различий, в каком-то смысле даже обостряет их, помогает яснее осознать и почувствовать. Он является как выражением многообразия культуры, так и способом его сохранения [6]. На практике педагогу очень сложно отойти от стереотипов, крайне неудобно, а зачастую неприятно обсуждать мнения, которые противоречат собственному представлению изучаемой темы.

Перед участниками эксперимента встали непростые, вызывающие бурную дискуссию вопросы:

1. Педагог поликультурного образования — что он должен знать, уметь, какими личностными характеристиками обладать?
2. Может ли педагог быть профессионально непригодным в области поли-

культурного образования?

3. Можно ли и как подготовить педагога к работе в условиях поликультурного образования? А может быть, это в принципе невозможно?

Сегодня мы можем предложить следующее видение того, каким должен быть педагог поликультурного образования, что он должен знать, уметь, какими личностными характеристиками обладать.

Поликультурная компетентность относится к области общесоциальных, не зависящих от профессии. Она во многом обеспечивает активную жизнедеятельность человека, его способность ориентироваться и адекватно воспринимать различные сферы социальной действительности, гармонизирует внутренний мир личности и ее отношения с обществом.

Когнитивное содержание общесоциальной поликультурной компетентности составляют базовые знания, связанные с наличием и сущностью межкультурных различий. На основе этих знаний формируется чувствительность и ценностное, уважительное отношение к культурным различиям, осознание уникальности культур, терпимость и позитивное отношение к необычному поведению и мышлению, отсутствие завышенных ожиданий от общения с представителями других культур.

Для педагога данное качество имеет и профессиональное значение. Поэтому содержание поликультурной компетентности педагога должно быть шире, чем у иных граждан: педагог должен не только уметь жить в поликультурной среде, взаимодействовать с ее представителями, но и быть активным «проводником» идей культурного плюрализма, осуществлять поликультурное воспитание учащихся.

Профессиональное содержание поликультурной компетентности педагога связано с такими аспектами, как:

- психологическая готовность работать в условиях поликультурной среды образовательной организации, повышать уровень поликультурной профессиональной компетентности;

– осознание поликультурных особенностей профессионального окружения, в том числе, коллектива обучающихся, связанных с национально-религиозной, возрастной, гендерной и иной принадлежностью, уважительное отношение к ним;

– умение действовать сообразно культурным особенностям субъектов педагогической деятельности, сохраняя при этом собственную культурную идентичность;

– способность организовать конструктивное межкультурное взаимодействие в коллективе и использовать межкультурные различия для обогащения личного культурного опыта субъектов взаимодействия;

– знание и учет психологических особенностей восприятия и поведения личности, обусловленных ее культурной принадлежностью;

– способность обеспечивать поликультурную направленность учебно-воспитательного процесса;

- способность своевременного диагностирования, предотвращения, урегу-

лирования конфликтных ситуаций на межнациональной или межрелигиозной основе, конструктивного взаимодействия со всеми участниками конфликта в направлении снятия напряжённости и вовлечения их в межкультурную коммуникацию.

Основные компоненты поликультурной компетентности педагога:

1) когнитивный компонент:

- знания в области возрастных, гендерных, национально-религиозных, профессиональных, культурных особенностей субъектов педагогического взаимодействия; умение определять поликультурные характеристики субъектов профессиональной деятельности, ученического коллектива;
- психологические знания в области педагогического общения и факторов его эффективности с учетом поликультурного состава учащихся;
- знания в области причин возникновения межкультурных конфликтов и умения их диагностировать, предупреждать и разрешать;
- знания в области особенностей мировосприятия и доминирующих интересов, характерных для учащихся определенного пола и возраста, для представителей разных этносов и субкультур;
- знания в области основ поликультурного воспитания учащихся, конструктивно-методические умения по отбору и реализации поликультурного содержания образования, умение организовать межкультурное взаимодействие учащихся, формировать их толерантное отношение к существующим культурным различиям.

2) мотивационно-ценностный компонент:

- ценностное отношение к учащимся как носителям культурной самобытности, к поликультурности профессионального окружения, восприятие поликультурности как фактора взаимообогащения личностного культурного опыта;
- интерес к особенностям мировосприятия представителей иных культур, направленность на их анализ и рефлекссию собственных оснований мышления, поведения, общения, чувств и отношений;
- стремление к достижению эффективного сотрудничества с коллегами, учащимися и их родителями как представителями другой культуры, потребность в общении с «иными»;
- стремление к оказанию действенной помощи учащимся в проблемных ситуациях, связанных с межкультурными различиями в коллективе.

3) деятельностно-поведенческий компонент:

- участие в обмене педагогическим опытом с коллегами, имеющими разный опыт работы, придерживающимися разных педагогических концепций, реализующими разные методики и технологии обучения и воспитания;
- организация конструктивных взаимоотношений, сотрудничества с родителями учащихся с учетом их национальной, возрастной, гендерной, статусной, профессиональной принадлежности;
- учет и использование культурного опыта и культурной самобытности учащихся при конструировании содержания образования;
- обеспечение эффективных (заинтересованных и доброжелательных) от-

ношений в поликультурном ученическом коллективе.

По результатам проведенного в 2014 году масштабного анкетного опроса, в котором приняли участие более 300 руководителей, завучей и учителей из образовательных учреждений ОАО «РЖД», мы позволили себе сделать ряд выводов, отражающих мнение педагогического сообщества о реализуемой программе поликультурного образования, условно разделив на положительные и негативные тенденции.

Таблица 1

Положительные	Негативные	Рекомендации
В большинстве коллективов есть понимание необходимости внедрения поликультурного образования.	Для большинства респондентов поликультурная образовательная среда соотносится исключительно с этническим многообразием, тем самым упускаются иные культурные различия.	Необходимо прийти к пониманию того, что образование должно становиться многообразным, многокультурным, активно влияющим на успешную интеграцию обучаемого в современную поликультурную среду единого культурного и образовательного пространства страны.
На сегодняшний день в каждом образовательном учреждении утверждена программа поликультурного образования. Интересен факт наличия в каждом образовательном учреждении общественного объединения (ресурса) который выполняют функцию популяризации поликультурного образования. Реализуются различные образовательные проекты поликультурной направленности.	Непонимание меньшинством важности и актуальности внедрения поликультурного образования. Неготовность части обучающихся и их родителей воспринимать идеи поликультурности. Особое опасение вызывают последние события на Украине, которые формируют негативные стереотипы по отношению ко всем гражданам западных стран.	Необходимо избрать путь минимизации — хорошо продуманное, системное, постепенное внедрение поликультурного образования (путем создания и реализации отдельных проектов), затем целесообразно создать целевую программу поликультурного образования учитывая контингент учащихся, родителей и специфики региона.
Наблюдается высокая мотивация педагогов к экспериментальной деятельности.	Остается множество нерешенных проблем как то; - отсутствие ставок -загруженность, ограниченность часов; - отсутствие системы оценки качества обучения.	Необходимо учитывать потребности педагогов с учетом того что, без преувеличения их можно называть пионерами. Стоит обратить особое внимание на возможность обобщения опыта, участие в тематических конференциях и семинарах. Исключительную роль на развитие педагога должны оказывать целевые курсы повышения квалификации.

В ходе внедрения поликультурного образования мы пришли к выводу о том, что, невозможно создать единую (универсальную) для всех образовательных учреждений модель этого процесса. Тем не менее, в ней можно выделить некое устойчивое инвариантное ядро и вариативную часть.

В инвариантное ядро могут войти такие компоненты, как блок целеполагания, единая нормативная правовая база, необходимая для функционирования модели, требования к профессиональным компетенциям педагогов, требования к планируемым результатам образования обучающихся, научно-методическое и учебно-методическое обеспечение эксперимента, управление моделью, механизмы организации диагностики, мониторинга промежуточных результатов и контроля, система повышения квалификации руководящих и педагогических кадров.

Вариативная часть модели обусловлена постоянным педагогическим поиском, многообразием форм и методов образовательной деятельности в различных образовательных условиях. Она может быть представлена вариациями статуса организации в эксперименте (ресурсный центр или ординарная организация), программ развития и реализуемых основных образовательных программ организаций, спецификой проектирования образовательной среды поликультурной направленности, особенностями организации экспериментальной и проектной деятельности в зависимости от специфических проблем, решаемых организацией, особенностей социокультурного окружения, состава обучающихся, профессиональной квалификации руководящих и педагогических работников, участия в системе государственно-частного партнёрства, государственно-общественного управления, вариативной модульной частью программ дополнительного профессионального образования и т. д.

Литература

1. Гусейнов А.А. Диалог культур: пределы культурологического анализа. Диалог культур в условиях глобализации: XI Международные Лихачёвские чтения. 12–13 мая 2011г. Т.1: Доклады. СПб.с- 66
2. Поликультурное образование: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л.Л. Супрунова, Ю.С. Свиридченко; под ред. Л. Супруновой. — М.: Издательский центр «Академия», 2013 С 9-13
3. Болотина Т.В., Мишина И.А. Межкультурный диалог в процессе становления и формирования поликультурных компетентностей личности педагога Профильная школа 4, 2014 (67) с — 17
4. Коменский Я. А. Избр. пед. соч. — Т. 2. — М., 1955. — С. 3
5. Степанянц М.Т. Россия в глобализационном мире философский журнал. М.: ИФ РАН.2008 №1.
6. Гусейнов А.А. Диалог культур: пределы культурологического анализа // Диалог культур в условиях глобализации: XI Международные Лихачёвские научные чтения, 12–13 мая 2011 г. Т.1: Доклады. СПб.с- 64.

Мельков Ян Александрович, заместитель директора по учебно-методической работе Школы-интерната №21 ОАО «РЖД». E-mail: yanmelkov@yandex.ru

Melnikov Ian A., deputy director for educational and methodical work of the boarding school №21 of OJSC «Russian Railways». E-mail: yanmelkov@yandex.ru

УДК 811.581

© *Е. С. Орехова*

Достижение метапредметных результатов в процессе обучения китайскому языку: постановка проблемы

В статье рассмотрен вопрос о преподавании китайского языка в условиях введения новых образовательных стандартов, в частности с точки зрения соответствия принципам компетентностного подхода. Проведен анализ диссертационных исследований, посвященных совершенствованию преподавания китайского языка на разных ступенях обучения. Описан практический опыт внедрения технологий метапредметного обучения на примере научно-исследовательских проектов обучающихся общеобразовательной школы, при создании которых иероглиф приобретает статус «метазнака», применяемого при решении исследовательских задач в предметных областях не только гуманитарного и естественнонаучного цикла. Представлен один из возможных способов проведения учебных занятий, в процессе которых китайский письменный знак используется как «метазнак», являющийся транслятором культурно-исторического пространства Китая, и одновременно рассматривается как нечто универсальное для освоения сразу нескольких учебных дисциплин.

Ключевые слова: китайский язык, иероглиф, метазнак, метапредметное обучение, метапредметные результаты, компетентностный подход.

Е. С. Orehova

The achievements of metasubject results in the process of teaching Chinese language: the statement of the problem

The article deals with the question of the teaching of the Chinese language in the conditions of the introduction of new educational standards, particularly in point of view of compliance with the competence approach's principles. The analysis of dissertation researches has been done; this one has been based on the improvement of the Chinese language teaching at different levels of education. The experience of the introduction of metasubject learning's technologies is described on the example of research projects of secondary school students, in which the creation of character gets the statute «metasign», using in the resolution of research problems in subject areas not only of humanitarian and natural-science cycle. One of the possible ways to conduct training sessions is presented, due to it the Chinese written character is used as a «metasign», being the translator of the Chinese culture and history. At the same time it is seen as something universal for the development of several academic disciplines.

Keywords: chinese, character, metasign, metasubject learning, metasubject results, competence approach.

Значимым явлением современного образовательного процесса становится расширение практики обучения китайскому языку. По последним данным Центра социологических исследований Минобрнауки¹, китайский язык в России учат более 26 тыс. чел., в том числе, почти 11 тыс. школьников, 14,7 тыс. студентов и аспирантов и 1,4 тыс. слушателей Институты и школ Конфуция.

¹ В России бум изучения китайского языка // Newsland. Информационно-дискуссионный портал. - <http://newsland.com/news/detail/id/573193/> (30.11.2015).

Популярность изучения китайского языка прослеживается не только в регионах, граничащих с Китайской Народной Республикой, но и в западной части России. Осенью 2015 года проведена апробация Единого государственного экзамена по этой дисциплине, что еще раз доказывает все возрастающий интерес к китайскому языку на территории Российской Федерации, обусловленный современной внешнеполитической и социально-экономической обстановкой.

В условиях глобализации процесс изучения иностранных языков сопряжен с проблемой сохранения культурной самобытности россиян, национальных ценностей (языка, искусства, традиций, обычаев, этнической ментальности).

На наш взгляд, эта задача может быть решена, если изучение китайского языка, как и любого другого иностранного языка, будет построено на основе компетентностного подхода и направлено на формирование умения включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни [8, 118].

Данный принцип выступает как основа модернизации российского образования, при этом единицей измерения потенциала выпускника является не только сумма ЗУНов, но и круг задач, потенциально решаемых обучающимся, способность к самостоятельному приобретению знаний, готовность решать проблемные ситуации различной сложности [6].

В данной статье мы рассмотрим современную ситуацию обучения китайскому языку на основе анализа диссертационных исследований и представим опыт экспериментального внедрения технологий метапредметного обучения в МБОУ СОШ №26 города Иркутска.

Анализ исследований, посвященных совершенствованию преподавания китайского языка на разных ступенях обучения, показал следующие тенденции в выборе проблематики:

- обоснование содержания и методов обучения профессионально ориентированному общению на китайском языке специалистов международных физкультурно-спортивных организаций (Якунина Т.В., 2010), в сфере деловой переписки (Алексеева В.В., 2006);

- разработка методик последовательного перевода на основе анализа дискурса аудио- и видеоматериалов (Тихонова Е.В., 2014);

- оптимизация содержания обучения китайскому языку с помощью системы дидактических макро-единиц (уроков), на основе комплекса упражнений, отражающих содержание и организацию обучения китайскому языку на языковых курсах (Есаулов И.В., 2008); путем создания компьютерной обучающей системы для ознакомления с особенностями китайской письменности (Лю Юн, 2006) и проектирования предметной линии школьных учебников (Соктоева Ц.Ц., 2011);

- педагогическое сопровождение языковой практики будущих учителей китайского языка в вузах Китая (Анисова Е.Л., 2013).

Как видим, общее направление исследований отражает цель — создание наиболее эффективных условий достижения предметных результатов в обучении китайскому языку. Для этого внедряются специальные методики обу-

чения, ИКТ-технологии, новые учебные материалы.

Однако, в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов, наряду с важностью достижения предметных результатов, необходимой составляющей учебного процесса является такое понятие как метапредметные результаты, т.е. освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях [5, 24].

Проведенный анализ диссертационных исследований показал, что обучение китайскому языку на данный момент ориентировано на достижение предметных результатов и создание условий для повышения эффективности обучения. Метапредметный подход в преподавании находится на уровне апробации и повсеместно не представлен в общеобразовательных учреждениях.

Метапредметы, как пишет Ю.В. Громыко, «с одной стороны, обязательно построены в соответствии со схемой предметно дисциплинарной организации, с другой стороны, они выступают в рефлексивной функции по отношению к другим предметным и не предметным системам мыследеятельности — процессам мышления, действиям, мыслекоммуникации в конкретной практической области. Это достигается за счет того, что в основу каждого предмета положена определенная организованность мыследеятельности — своеобразная мыследеятельностная вещь, которая в нем целенаправленно прорабатывается. С этой точки зрения, осваивая метапредметы, каждый учащийся учится обнаруживать в любых системах мыследеятельности — предметизованных и не предметизованных — данные организованности и работать с ними» [3].

Метапредметность предполагает формирование теоретического мышления и универсальных способов деятельности, которые в совокупности позволяют обеспечить формирование целостной картины мира в сознании обучающегося [6].

В соответствии с примерной программой по иностранному языку для основной школы, метапредметные результаты изучения иностранного языка в основной школе заключаются в достижении следующих результатов:

- 1) развитие умения планировать свое речевое и неречевое поведение;
- 2) развитие коммуникативной компетенции, включая умение взаимодействовать с окружающими, выполняя разные социальные роли; развитие исследовательских учебных действий, включая навыки работы с информацией;
- 3) развитие смыслового чтения, включая умение определять тему, прогнозировать содержание текста по заголовку/по ключевым словам, выделять основную мысль, главные факты, опуская второстепенные, устанавливать логическую последовательность основных фактов;
- 4) осуществление регулятивных действий самонаблюдения, самоконтроля, самооценки в процессе коммуникативной деятельности на иностранном языке [5].

Одним из путей решения проблемы достижения метапредметных результатов в процессе обучения китайскому языку является создание метапред-

метных проектов и исследовательских работ.

Вышеописанные характеристики китайского языка позволяют обучающемуся применить изучаемый язык как инструмент анализа объектов в других предметных областях.

Далее будет представлен опыт апробации данной технологии, реализованный на базе МБОУ СОШ №26 города Иркутска, в частности межпредметный проект обучающегося 10 класса, тема которого была обозначена следующим образом: «Китайский письменный знак как особый транслятор картины мира на примере анализа периодической таблицы Менделеева».

Данная работа выдвинута для участия в XXI региональной научно-практической конференции для молодежи и школьников «Шаг в будущее, Сибирь!» (2015 год) и посвящена выявлению особенности транслирования языковой картины мира в знаках китайской письменности посредством анализа составляющих периодической таблицы Д.И. Менделеева.

Реализуя вышеописанный проект в рамках учебно-исследовательской деятельности на уроке, учащийся, используя полученные на уроках китайского языка знания о лексико-грамматических особенностях изучаемого языка, провел исследование лексических единиц, представляющих особую значимость в разделе химии. Более того сделал вывод об особенностях научной картины мира, имеющей свое отражение в китайском языке.

Введение метода проектов позволило использовать китайский язык именно как инструмент познания лингво-культурологического пространства изучаемой страны, с включением метапредметных взаимосвязей с естественно-научным блоком дисциплин. В тоже время структура китайского письменного знака позволила рассматривать его как особый метазнак, структурирующий представления о химических свойствах элементов периодической таблицы.

Следующим примером является исследовательский проект обучающейся 11 класса, тема которого была определена, как «Особенности воплощения национального сознания в мотивированных номинациях растений в русском, китайском и английском языках». Цель данного исследования — выявить особенности национального мировоззрения китайцев, русских и американцев посредством анализа мотивационной номинации растений на основе анализа названий флоронимов, выявлении принципов членения и описания мира растений в трех языках. Примеры описаны с точки зрения мотивированности/немотивированности лексической единицы и типов метафорического переноса, имеющего места в том или ином примере.

В результате исследования обучающимся было выявлено, что большинство названий растений являются мотивированными, немотивированные встречаются только в случае заимствования слова из другого языка. Мотивированность выявляется за счет различных типов метафорического переноса. В большинстве случаев метафорический перенос основан на внешнем сходстве (форма, цвет), а также на функции описываемого растения, в частности процесс номинации в китайском языке в большинстве своем основан на истин-

ных свойствах, функциях растения, выявленных носителями языка в процессе наблюдения за природным миром.

Вышеописанный опыт является подтверждением того, как иностранный язык в процессе его освоения становится особым инструментом для проведения исследования в разных предметных областях, в частности иероглифический символ приобретает статус метазнака, эффективно реализуемого при решении исследовательских задач в предметных областях не только гуманитарного и естественнонаучного цикла.

Использование иероглифа как особого метазнака возможно не только при реализации научно-исследовательской деятельности, но и при подаче нового материала в учебном процессе.

Алгоритм проведения данного типа урока может быть выстроен следующим образом: 1) ознакомление обучающихся с одним иероглифическим знаком; 2) рассмотрение этого знака с точки зрения различных учебных дисциплин.

Рассмотрим следующий пример: метазнаком учебного занятия является иероглиф «женщина» (女), при котором данный символ рассматривается как константа культурного пространства Китая, а также как константа нескольких наук. В процессе учебного занятия данный знак изучается с точки зрения следующих дисциплин:

- литература (анализ образа китайской женщины в древней и современной литературе Китая, выявление общих черт, характеризующих образ женщины в Китае)

- история (анализ исторических фактов, раскрывающих социальное положение женщин как в древнем, так и в современном Китае);

- эстетика (анализ образа женщины, созданного в произведениях искусства в разные исторические периоды).

Подобный подход меняет ракурс самого учебного занятия, когда происходит переход от предметного изучения иероглифических символов как отдельных лексических единиц к пониманию того, что изучаемые знаки являются трансляторами огромного пласта культурно-исторического пространства и могут рассматриваться как нечто универсальное для освоения сразу нескольких учебных дисциплин.

Описанный опыт является примером использования метапредметных технологий с точки зрения двух позиций: для преподавателя — ведение нового лексического материала по принципу того, что иероглиф рассматривается как особый метазнак; с точки зрения обучающихся — это возможность создания научно-исследовательских проектов, при которых иероглифический знак становится инструментом для проведения исследования в различных предметных областях.

Однако, несмотря на имеющийся опыт в одной из школ города Иркутска, существует необходимость системного подхода к внедрению метапредметного обучения, при котором в первую очередь сам преподаватель перестраивает процесс обучения, начиная с проведения отдельного учебного занятия и до

создания целостного учебно-методического комплекса. Более того принцип метапредметного подхода раскрывается не только в работе с необходимыми метазаками китайской культуры, но и поиске соответствующих метапредметов в родной культуре обучающихся, возможности их сравнения и самоопределения своей национальной идентичности в условиях изучения иностранного языка.

Литература

1. Алексеева В.В. Методика обучения переводу деловых писем с листа: Китайский язык: автореф. дис. ... канд. пед. наук /В. В. Алексеева; Московский государственный лингвистический университет. — Иркутск, 2006. — 23 с.
2. Анисова О.Л. Педагогическое сопровождение языковой практики будущих учителей китайского языка в вузах Китая: автореф. дис. ... канд. Рос. гос. социал. ун-т. — Москва, 2013. — 25 с.
3. Громыко Ю.В. Мыследеятельность: курс лекций в 3-х книгах. Книга 2. Введение в методологию /Ю.В. Громыко. — М.: Пушкинский институт, 2005. — 480 с.
4. Есаулов И.В. Оптимизация содержания обучения китайскому языку на языковых курсах: автореф. дис. ... канд. пед. наук /И.В. Есауло ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. — Санкт-Петербург, 2008. — 26 с.
5. Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования /Рос. акад. Образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. — М.: Просвещение, 2008. — 39 с.
6. Кузнецов А.А. О школьных стандартах второго поколения /А.А. Кузнецов. //Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — Москва, 2008. — С. 3-6
7. Лю Юн. Компьютерная обучающая система китайской письменности: автореф. дис. ... канд. техн. наук /Лю Юн; Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. — Москва, 2006. — 21 с.
8. Ноулз М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики /М.Ш. Ноулз. — М.: Издательский отдел НМЦ СПО, 1998. — 118 с.
9. Соктоева Ц.Ц. Педагогическое проектирование предметной линии школьных учебников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ц. Ц. Соктоева ; Забайк. гос. гуманитар.-пед. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. — Чита, 2011. — 23 с.
10. Тихонова Е.В. Обучение будущих лингвистов устному последовательному переводу на основе анализа дискурса аудио — и видеоматериалов: китайский язык; профиль «Перевод и переводоведение»: автореф. дис. ... канд. пед. наук /Е.В. Тихонова; Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова. — Томск, 2014. — 27 с.
11. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект /Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2010. — 48 с.
12. Якунина Т.В. Профессионально — ориентированное обучение китайскому языку специалистов международных физкультурно-спортивных организаций: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Якунина; Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья. — Санкт-Петербург, 2010. — 24 с.

Орехова Екатерина Сергеевна, аспирант Бурятского госуниверситета. E-mail: scorpion8989@mail.ru

Orehova Ekaterina, research Assistant of Buryat State University. E-mail: scorpion8989@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СПОРТСМЕНОВ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ЕДИНОБОРСТВ

УДК796.071.5

© С. Е. Воложанин

Специальная силовая тренировка в мас-рестлинге с использованием упражнений атлетизма у старших юношей возрастной группы 15-17 лет

В статье раскрыты актуальные вопросы присущие специальной силовой подготовке в мас-рестлинге. Даны рекомендации по использованию упражнений атлетизма в тренировочном процессе по развитию специальных силовых качеств в мас-рестлинге.

Ключевые слова: мас-рестлинг, атлетизм, специальная силовая подготовка, силовая подготовленность.

S. E. Volozhanin

Special strength training in mas wrestling with exercises of athleticism in boys age group 15-17 years

In the article, the topical issues inherent special strength training in mas-wrestling. Recommendations on the use of exercises of athleticism in the training process for the development of special strength qualities in mas-wrestling.

Keywords: mas-wrestling, athleticism, special strength training, force readiness.

Мас-рестлинг (мас тардыһы) — перетягивание палки. Один из самых популярных национальных видов спорта Якутии, признанный в Российской Федерации и введенный в 2003 году во Всероссийский реестр видов спорта.

Это динамичный и захватывающий вид спорта в личных соревнованиях, которые проводятся среди юношей и девушек с учетом весовых категорий.

Уникальность этого вида единоборств в том, что аналогов ему, нет больше нигде в мире. Если обычная борьба в том или ином виде присутствует в спортивном арсенале многих народов, дисциплины легкой атлетики также имеются практически везде, то якутский мас-рестлинг действительно существует в единственном числе. Он уходит своими корнями в далекое прошлое, суть его и правила весьма просты [1,2].

Соперники — (мадьыны — так называли раньше мас-рестлеров) садятся друг напротив друга, упираясь ногами в доску, положенную на ребро и берутся за палку (палка обычно изготавливается из прочной березы) обеими руками, но разным хватом. Положение рук, внутри или снаружи ближе к краям, в первой схватке определяется жребием, далее хват меняется. По сигналу судьи поединок начинается. Победителем считается спортсмен, вырвавший палку или перетянувший соперника на свою сторону. Проигрышем так же считается касание разделительной доски руками. Поединки ведутся с выбыванием после двух поражений.

В отличие от других видов единоборств, в перетягивании палки нет прямого контакта противников, они не наносят друг другу ударов, не скручива-

ют руки и ноги, как в борьбе. В старину состязались и женщины, и дети. Среди взрослых мужчин обыкновенно не было подразделения на весовые категории. Так что выигрывали те, кто имел сильные руки, цепкие пальцы и крепкий хребет. Поединок мог длиться весьма долго, все зависело от упорства соперников.

Мас-рестлинг — очень демократичный и доступный вид спорта, чтобы заняться им, не требуется никаких затрат. Нужны только доска для упора и палка для перетягивания — и можно проводить схватку. Раньше, обычно массовые соревнования проходили летом, но из-за неприязнительности состязания перетягивать палку стали проводить и зимой, на ограниченном пространстве якутской юрты. Думаю, именно поэтому мас-рестлинг так быстро завоевывает популярность. Благодаря введению новых правил и приёмов современный мас-рестлинг стал гораздо более зрелищным и динамичным [3].

Мас-рестлинг относится к силовым видам спорта, поэтому в соревнованиях часто принимают участие представители пауэрлифтинга, тяжелой атлетики, борьбы, силового экстрима.

Однако, одной только силы недостаточно, не меньшую значение имеет техника. Сейчас спортсмены хорошо понимают, что одной лишь силы недостаточно, нужно нарабатывать технику и стратегию. Иногда, начинающих спортсменов, подкупает кажущаяся простота задачи: главное, тянуть как можно сильнее — и победа будет обеспечена. Но всё оказывается не так просто. Именно этим объясняется то, что порой некрупные якутские спортсмены легко выигрывают у превосходящих их по весу соперников.

И тем не менее, техника — техникой, а без специальной силовой тренировки не обойтись. Чтобы побеждать в мас-рестлинге, необходимы сильные предплечья, кисти рук, пальцы, спина, ноги. Вообще, в этом виде спорта задействованы практически все группы мышц. Большое значение имеет и быстрота реакции — если опоздал с первым рывком, то можно проиграть схватку. В целом, успех в мас-рестлинге складывается из четырех компонентов:

- собственно-силовые качества;
- скоростно-силовые качества;
- силовая выносливость;
- владение техникой.

Все это в совокупности необходимо для молниеносного использования приёма [1,2,3].

Сила — одно из главных двигательных качеств спортсмена не зависимо от его спортивной специализации. Развитые мышцы туловища и конечностей, высокий уровень силовой подготовленности — предпосылка сохранения здоровья и демонстрации хороших результатов во многих видах спорта. Недостаточное развитие мышечно-суставного и связочного аппарата, как правило, не позволяет в полной мере реализовать технико-тактические возможности спортсмена, ведет к перенапряжениям и в конечном итоге к серьезным травмам [5].

Атлетизм — это комплексно-комбинированный вид спортивной деятель-

ности, включающий в себя принципы, средства и методы силовой подготовки различных силовых видов спорта, таких как пауэрлифтинг, тяжелая атлетика, бодибилдинг, гиревой спорт, кроссфит, армрестлинг, силовой экстрим.

Разумное сочетание силовых упражнений с другими видами физической активности — с бегом, аэробикой, спортивными играми, единоборствами, позволяет достичь высокого уровня развития основных физических способностей [6].

Мас-рестлинг как современный вид спорта требуют значительного улучшения силовой подготовленности спортсмена. Развитие силы, специальной силовой подготовки должно занять видное место в тренировке спортсмена по мас-рестлингу, в особенности у начинающего. Это создает прочную основу для наилучшего овладения техникой мас-рестлинга.

Использование упражнений атлетизма определяет хорошую силовую подготовленность по мас-рестлингу, что является одним из условий всестороннего, гармоничного физического развития и формирования настоящего спортсмена по мас-рестлингу и положительным образом сказывается на результативности любого мас-рестлера.

Бесспорно, что в тренировочном процессе мас-рестлеров необходимо использовать по возможности весь арсенал средств, методов и принципов силовой подготовки. Обратив на силовые упражнения, координационно связанные с техникой мас-рестлинга и укрепляющие преимущественно те группы мышц, которые развивают силу и силовую выносливость. Наряду с упражнениями бодибилдинга нужно выполнять специфические тяжелоатлетические упражнения, таких, как швунг-жим штанги от груди стоя, рывок штанги, подъем штанги на грудь с дальнейшим толчком двумя руками, различные наклоны и т. д. Использовать упражнения гиревого спорта — рывок и толчок гири одной или двумя руками.

В тренировочном процессе с отягощениями не исключается ни один метод развития силовых качеств. К примеру, выполнение упражнений с использованием метода максимальных усилий прекрасно развивают такое умение, как моментальная мобилизация усилий, которое имеет большое значение в старте. Использование статического метода развивает специальную силовую выносливость, которая действует при удержании и последующей тягой соперника на себя. И так далее.

Особое внимание необходимо уделять трем упражнениям пауэрлифтинга:

- жим штанги лежа (Bench Press)
- приседание со штангой на плечах (Squat)
- становая (мертвая) тяга (Dead lift)

Почему именно пауэрлифтинг, а не какие-либо другие упражнения? Потому что эти упражнения являются «тремя китами», на которых держится весь «железный» спорт. Каждый профессионал знает, что без этих упражнений ни один спортсмен не достигнет серьезных результатов в силовой подготовке.

Во-первых, эти три упражнения являются базовой основой всех видов спорта, где используется сила, будь то тяжелая атлетика, бодибилдинг, пау-

эрлифтинг, гиревой спорт, мас-рестлинг, все виды борьбы. Все спортсмены, занимающиеся этими видами спорта, обязательно выполняют эти упражнения.

Во-вторых, при выполнении любого из этих упражнений задействуются практически все части человеческого тела, включаются в работу все мышцы — от икроножных до плечелучевых, тем самым дает хороший результат в развитии силы, формировании мышечного корсета в области поясницы и всей спины, укрепление связочного аппарата, увеличение мышечной массы (если это необходимо).

Со времени первого измерения силы мышц у людей, осуществлённого в XVII веке Ренье при помощи сконструированного им динамометра, накопилось огромное число работ в этой области. Измерение становой силы и силы мышц кисти оказались необходимым атрибутом многочисленных функциональных исследований двигательного аппарата человека. Поэтому не удивительно, что динамометрические показатели различных мышечных групп изучены в связи с возрастом, полом, профессией, а у спортсменов — и в связи с видом спорта [6,7].

Для определения уровня специальной силовой подготовки начинающих мас-рестлеров старших юношей возрастной группы 15-17 лет мы использовали упражнения пауэрлифтинга с использованием метода максимальных усилий. Это позволяет адекватно судить об уровне силовой подготовленности каждого спортсмена.

Итогом данного силового тестирования являются демонстрация техники исполнения упражнений, силовой подготовленности и определение максимально поднятого веса в каждом упражнении. Были получены и обработаны данные, на основе которых нами была разработана таблица для определения уровня специальной силовой подготовки начинающих мас-рестлеров старших юношей возрастной группы 15-17 (табл. 1).

Многолетний опыт работы со спортсменами этого возраста показал, что на начальном этапе тренировок, силовые показатели занимающихся, имеющих разницу в весе 6-8 кг сравнительно одинаковы \pm 5-10 кг. Поэтому объединение весовых категорий в подгруппы необходимо на начальном этапе занятий. Это позволяет решить три задачи на учебном занятии:

Удобный контроль за студентами.

Обеспечивает возможность индивидуального подхода к каждому занимающемуся.

Индивидуальное дозирование нагрузки.

Таблица 1

Оценочная таблица определения уровня специальной силовой подготовки начинающих мас-рестлеров старших юношей возрастной группы 15-17 лет

Возраст	Упражнения	48кг, 52кг, 56кг			62кг, 68кг			74кг, +74кг		
		низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
15 лет	Приседания со штангой	40	50	60	50	60	70	60	70	80
	Жим штанги лежа	25	35	45	35	40	45	40	50	60
	Становая тяга	40	50	60	50	60	70	60	80	90
16 лет	Приседания со штангой	55	65	75	60	70	80	70	80	90
	Жим штанги лежа	35	45	50	45	50	55	60	65	70
	Становая тяга	60	70	80	70	80	90	80	90	100
17 лет	Приседания со штангой	70	80	90	80	90	100	90	100	110
	Жим штанги лежа	45	55	65	50	55	60	65	70	75
	Становая тяга	70	80	90	80	90	100	90	100	110

Данная возрастная группа включает в себя следующие весовые категории:
 48 кг — категория от 44,01 кг до 48,00 кг;
 52 кг — категория от 48,01 кг до 52,00 кг;

- 56 кг — категория от 50,01 кг до 56,00 кг;
- 62 кг — категория от 56,01 кг до 62,00 кг;
- 68 кг — категория от 62,01 кг до 68,00 кг;
- 74 кг — категория от 68,01 кг до 74,00 кг;
- +74 кг — категория от 74,01 кг и выше.

Литература

1. Захаров А. А. Мас-рестлинг / А. А. Захаров. — Якутск : Изд-во Якутского унта, 2006. — 160 с. — ISBN 5-7513-0853-0.
2. Захаров А.А. Пути совершенствования методики силовой подготовки спортсменов в мас-рестлинге / А.А. Захаров, Я. Ю. Захарова // Ученые записки университета. — 2010. № 11 (69) — С. 39-42.
3. Борохин М.И. Общая физическая подготовка школьников занимающихся мас-рестлингом / М.И. Борохин // Современная система спортивной подготовки в национальных видах спорта и использование народных игр в физическом воспитании. Сборник материалов I Университетской научно-практической конференции студентов. Россия, Якутск, Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова, 2013 г. — С. 48-52. ISBN 978-5-906223-54-8.
4. Готовцев А.А. Силовая подготовка старшеклассников, занимающихся мас-рестлингом / А.А. Готовцев М.И. Борохин // Современная система спортивной подготовки в национальных видах спорта и использование народных игр в физическом воспитании. Сборник материалов I Университетской научно-практической конференции студентов. Россия, Якутск, Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова, 2013 г. — С. 104-109. ISBN 978-5-906223-54-8.
5. Воложанин С.Е. Определение взаимосвязи между упражнениями пауэрлифтинга и упражнениями общей физической подготовки у юношей I-IV курсов / С.Е. Воложанин, М.О.Аксенов, О.Г. Волошина // Здоровье, образование, спорт, туризм: актуальные проблемы на современном этапе развития общества: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию БГПИ — БГУ (27-28 апреля 2007 г.). — Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2007. — С. 93-96.
6. Воложанин С.Е. Совершенствование физической подготовленности студентов с использованием средств и методов атлетизма: дис. ... пед. наук : 13.00.04 : защищена 07.11.07 / С.Е. Воложанин. — Улан-Удэ, 2007. — 149 с. — Библиогр.: с. 127-149.
7. Воложанин С.Е. Определение корреляции между упражнениями пауэрлифтинга и общей физической подготовки / С.Е. Воложанин // Вестн. Бурят. гос. ун-та. Сер. Физическая культура и спорт. — 2011. — Вып. 13. — С. 39-43.

Воложанин Сергей Егорович, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой физического воспитания Бурятского госуниверситета. E-mail — volozhanin_se@mail.ru

Volozhanin Sergey E., the candidate of pedagogical sciences, head of the Department of physical education of the Buryat state University. E-mail — volozhanin_se@mail.ru

УДК 796.071.5

© *А. Г. Галимова, Г. Я. Галимов*

Совершенствование физической подготовленности курсантов вуза МВД России на основе функциональных многосуставных двигательных действий кроссфит

Результативность труда сотрудника ОВД непосредственно зависит, кроме прочего, от специальной физической подготовленности, приобретаемой предварительно путем систематических занятий физическими упражнениями. Эта зависимость происходит от использования физических упражнений, в том числе многофункционального характера.

Ключевые слова: физическая подготовка, физические упражнения, физическая культура, тренировка.

A. G. Galimiwa, G. Y. Galimia

Development of the physical education of Ministry of internal affairs cadets on the basis of functional multiarticular actions CrossFit

The effectiveness of the Ministry of foreign affairs officer among other things directly depends on special physical education acquired previously by training regular physical exercises. This dependence comes from the use of physical exercises, including of multifunctional character.

Keywords: physical training, exercises, physical culture, training.

Ведущей идеей и центральной задачей образовательной политики Российской Федерации является модернизация образования, которая должна быть качественной и соответствовать мировым стандартам. Наиболее важным показателем подготовки специалиста должна быть ярко выраженная направленность учебного процесса на формирование у курсантов и слушателей системы МВД РФ навыков, имеющих тесную связь с характером предстоящей трудовой деятельности. В настоящее время требования, предъявляемые будущему специалисту в связи с подготовкой к трудовой деятельности, полностью поглотили ее культурный потенциал, универсальные характеристики личности, так необходимые для профессионального становления, дальнейшего личного развития (Кабачков В.А., 2010).

Осуществляемая реформа образования должна способствовать совершенствованию подготовки квалифицированных специалистов, включая педагогический, психологический, экономический, правовой и другие аспекты для готовности быть гармонично развитой личностью. Важнейшим средством, способствующим формированию личности, является физическая культура. Необходимость и важность целенаправленной подготовки курсантов и слушателей системы МВД РФ к профессиональной деятельности, а также формирование фонда теоретических и экспериментальных показателей физиче-

ской культуры в этом деле обусловили выделение специфической отрасли — профессионально-прикладную физическую культуру, которая направлена на перспективные основы подготовки и овладение специальностью.

Однако из-за высокой служебной загруженности курсантов и слушателей вузов системы МВД РФ не предоставляется возможность регулярно заниматься физическими упражнениями, что негативно сказывается на уровне развития физических качеств, формировании служебно-прикладных двигательных умений и навыков у будущих специалистов. В этой ситуации появляется необходимость разрешения противоречия между объективным отсутствием больших физических напряжений в повседневной служебной деятельности и требованиями к достаточной физической готовности, продиктованными нормативными документами, регламентирующими боевую и физическую подготовку специалистов. Подобное противоречие приводит к недооценке значимости физических кондиций для повышения профессиональной готовности будущих специалистов. Достаточный уровень кондиционных и координационных способностей способствует ослаблению действия утомления или устранения его вообще, в связи с чем становится значительно легче переносить неблагоприятные условия внешней и внутренней среды, сохранять высокий уровень работоспособности и, следовательно, успешно решать служебные задачи.

Физическая подготовка будущих специалистов правоохранительных органов всегда лимитирована временем, одним из главных направлений в решении задач оптимизации физического состояния является совершенствование методических основ на базе интенсификации процесса физической подготовки на учебных занятиях, в частности.

В связи с этим было организовано и проведено педагогическое исследование по использованию комплексных тренировок максимальной мощности в физической подготовке курсантов и слушателей вуза правоохранительных органов.

В содержание комплексных тренировок максимальной мощности были включены высокоинтенсивные виды действий, которые предусматривали за минимальное время выполнить указанный объем физической нагрузки либо за указанное время выполнить максимальный объем двигательной активности.

Данное исследование проводилось на базе ВСИ МВД РФ. В исследовании принимало участие 150 курсантов и слушателей данного учебного заведения (юношей 18-21 года).

Разработанные многофункциональные комплексы физических упражнений включались в содержание учебных занятий по физической подготовке.

Для организации подобных занятий была проделана следующая работа:

Выявлены наиболее эффективные физические упражнения для занятий по высокоинтенсивному многофункциональному тренингу.

Разработаны тренировочные комплексы из отобранных физических упражнений.

Организованы занятия по высокоинтенсивному многофункциональному

тренингу.

Проверена эффективность тренировочного процесса по использованию многофункционального тренинга, на котором курсанты и слушатели знакомились с техническими приемами тяжелоатлетических упражнений и упражнений гиревого спорта.

Для развития двигательных способностей подбирали комплексы упражнений, в содержание которых входили двигательные действия с отягощением собственным весом (подтягивание на перекладине, отжимание в упоре лежа, на брусьях, прыжки со скакалкой). Тренировки проводились круговым методом. Использовался повторный метод для развития быстроты на дистанциях 30, 60 и 100 м.

Приведем пример тренировочного занятия, проводимого с курсантами и слушателями ВСИ МВД России по высокоинтенсивному, многофункциональному тренингу. В содержание занятий входило: 3x10 — приседания в рывковый сед; 3x10 — приседания со штангой на груди; 3x10 -взятие штанги на грудь; интенсивный комплекс — толчок штанги на время. После каждого подъема штанга ставится на пол. Допускаются паузы для отдыха. Задачи: как можно быстрее поднять 30 раз штангу над головой. Кроме того, после интенсивной физической нагрузки в содержание занятий входили упражнения на развитие гибкости и расслабление мышц.

Результаты проведенного педагогического эксперимента и анализ имеющейся литературы позволили сделать вывод о том, что тренировки максимальной мощности могут применяться в физической подготовке курсантов и слушателей системы МВД РФ. Содержание упражнений максимальной мощности следует подбирать с учетом физической подготовленности, возраста занимающихся и имеющейся материальной базы.

Наша приверженность к физической подготовке, основанной на фактах, данных о физической производительности, печатаемых публично, к сотрудничеству с другими тренерами в развитии программы и открытость системы в целом позволили нам извлечь важные результаты, полученные с помощью набора физических упражнений CrossFit. Было обнаружено, что CrossFit увеличивает работоспособность в широких временных пределах, объясняет разнообразие спортивных задач, выражающихся в глубоком проникновении CrossFit в различные виды спорта и физической деятельности. Мы пришли к выводу, что подобные двигательные действия будут эффективно способствовать профессиональной подготовке будущих специалистов системы МВД России.

Литература

1. Ильинич В.И. Студенческий спорт и жизнь: учеб. пособие. — М.: Аспект Пресс, 1995. — С. 1.
2. Оптимизация учебно-воспитательного и тренировочного процессов в образовательных учреждениях МВД России: материалы всерос. науч.-практ. конф. — Челябинск; Челяб. юр. ин-т МВД России, 2010.-253 с.
3. Современная методика преподавания физической подготовки в образовательных учреждениях России: тезисы докладов и статей всерос. науч.-практ. конф. — Волгоград: ВА МВД России, 2008. -192 с.
4. Эволюция и современные подходы в боевой и физической подготовке сотрудников силовых ведомств: материалы всерос. науч.-практ. конф. — Иркутск: ВСИ МВД России, 2006' — 195 с.
5. CrossFit. Руководство по тренировкам / пер. Е, Богачева, И. Корягина.

Галимова Алена Геннадьевна, преподаватель кафедры физической подготовки Восточно-Сибирского института МВД. Тел: (83012) 216989. E-mail: 89027602726@mail.ru

Галимов Геннадий Яковлевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физического воспитания ФФКСиТ БГУ, мастер спорта по лыжам. E-mail: galimov37@mail.ru

Galimovu Alana Gennadevna, lecturer, department of physical training, East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs. E-mail: 89027602726@mail.ru

Galimov Gennady Yakovlevich, doctor of pedagogical sciences, professor, department of theoretical foundations of physical education, faculty of physical culture, sport and tourism, Buryat State University, master of sports in skiing. E-mail: galimov37@mail.ru

УДК 796.071.5

© *В. Б. Гармаев, Д. В. Дугарова*

Физическая подготовка единоборцев на начальном этапе подготовки

Статья посвящена разработке программы физической подготовки и методики воспитания силовых способностей и гибкости у единоборцев 15-17 летнего возраста.

Ключевые слова: комплексное единоборство, методика, силовые способности, гибкость.

V. B. Garmaev, D. V. Dugarova

The physical training of combat athletes at the initial stage

This article is devoted to the development the program of physical preparation, strength abilities techniques and flexibility for combat athletes of 15-17 years old.

Keywords. Complex martial arts, technique, power abilities, flexibility.

Комплексное Единоборство — прикладной вид спортивного единоборства, созданный в 2003 году на основе техники и тактики бокса и кикбоксинга, вольной борьбы и самбо — в условиях активного противоборства. Спортивно-прикладная версия комплексного единоборства начала зарождаться в Московском Институте МВД России с 1996 года и является базовой подготовкой по формированию двигательных навыков ударной и борцовской техники. Соревнования состоят из двух раундов по три минуты чистого времени с минутным перерывом. Первый раунд — ударное единоборство в боксерских перчатках и защитном снаряжении, где разрешаются удары руками и ногами в голову и туловище. Второй раунд носит характер спортивной борьбы без защитного снаряжения, с проведением бросков и болевых приёмов. Победитель определяется наибольшим количеством очков набранных в двух раундах или чистой победой — нокаутом или болевым приёмом.

Комплексное единоборство является видом спорта, относящимся к группе единоборств, характеризующимся взаимным преодолением сопротивления соперника с помощью разрешенных правилами соревнований специальных технических и тактических действий, с целью достижения победы в поединке. Результативность технических действий в соревновательных условиях комплексного единоборства, во многом зависит от уровня развития силовых способностей (взрывная сила в ударах, скоростно-силовой выносливости в ударах, силовой выносливости и максимальной силы в бросках) и гибкости (подвижность в тазобедренном суставе). Чтобы достичь высоких результатов в комплексном единоборстве, необходимо изначально на начальном этапе подготовки заложить фундамент общей физической подготовленности, в частности общей силы и гибкости, являющиеся предпосылками воспитания специальных физических качеств.

Педагогический эксперимент проводился в естественных условиях учебно-тренировочного процесса БГУ. Длительность эксперимента составила 6 месяцев. В начале основного эксперимента одной из задач исследования ставилась для подбора и создания экспериментальной и контрольной однородных групп. В этих целях нами было произведено обследование всех юношей по антропометрическим данным, стажу занятий, квалификации и физической подготовленности. В результате проведенной работы были созданы две группы спортсменов 15-17-летнего возраста с равномерным соотношением по весу и стажу спортивной деятельности — экспериментальная и контрольная по 15 человек в каждой. Экспериментальная группа была создана в «спортивном клубе БГУ», а контрольная представляла секцию рукопашного боя «Бурятского республиканского педагогического колледжа».

В общей силовой подготовке на первый план выдвигались задачи по укреплению здоровья, совершенствованию форм телосложения, развитию максимальной силы, силовой выносливости основных мышечных групп. Воспитание силовых способностей выполнялось параллельно с оптимальными воздействиями на подвижность в суставах, с тем, чтобы она не уменьшалась, а наоборот была доведена до оптимального уровня своего развития.

Методика включает принцип «сплит» или отдельные тренировки, по которому выполнялась развивающая тренировка на две мышечные группы 2 раза в неделю в стато-динамическом режиме, т.е. без полного расслабления мышц по ходу выполнения упражнения. Всего было задействовано в недельном микроцикле 8 мышечных групп. Для юношей величина отягощения была определена в пределах 30-45% от максимально поднятого веса или 15-20 П.М. (повторного максимума). Каждое упражнение выполнялось поочередно с относительно низким темпом и повторялось в занятии 5-6 раз с интервалом отдыха 2 мин. Такой подход дает наибольший эффект в увеличении мышечных волокон и мышечной силы. Исключает с самого начала и на протяжении всей серии предельное общее напряжение и обеспечивает активизацию трофических процессов благодаря значительным объемам работы.

Для реализации этой методики в условиях экспериментально-спортивной тренировки, нами было сделано следующее:

1. Проведено тестирование всех занимающихся индивидуально на максимально возможное число повторений и максимальный поднятый вес (максимальный тест) в пределах заданного времени по тем силовым упражнениям, которые мы избрали в качестве средств общей силовой подготовки и гибкости.

2. На всех юношей заведены индивидуальные карточки. В них указывались общие силовые и растягивающие упражнения, максимальные показатели по каждому из них и дозирование нагрузки от максимума повторений.

В состав воспитания гибкости учебно-тренировочного процесса включили комплекс растягивающих упражнений выполняемых в стато-динамическом режиме по методу стретчинга. Комплекс растягивающих упражнений выполняемых в стато-динамическом режиме был включен после выполнения силовых упражнений и были направлены на те мышечные группы и суставы, которые участвовали в воспитании силы. При выполнении стато-динамических

упражнений, фиксация в растянутом статическом положении составляла 10 сек. Пружинящие движения между фиксациями составляли 20 сек, количество фиксаций 10 раз на один сустав. Польза заключается в том, что мышцы, участвовавшие в силовых упражнениях, в них необходимо «раскрепостить» напряжение и не дать ухудшить подвижность в суставах, а также ускорить процессы восстановления.

Как известно, в проведенном исследовании отдельных специалистов, упражнения, направленные на повышение максимальной силы, уменьшают подвижность в суставах на 5-10%. В то же время стретчинг, выполняемый в комплексе с упражнениями на силу повышает подвижность в суставах на 5-12% и сохраняет ее в течение 48 часов.

На выполнение упражнений для развития гибкости время отводилось от 10 до 15 минут из общего времени занятия. Больше времени занимали упражнения на гибкость активной направленности. Юношам, имеющим недостаточную подвижность в суставах, давались домашние задания, включающие в себя 5-6 активных упражнений на гибкость.

Для оценки текущего состояния все юноши прошли исходное комплексное тестирование по показателям силовой подготовленности и гибкости (7 тестов). Данные, характеризующие уровень показателей общей силовой подготовленности и гибкости экспериментальной и контрольной группы в начале эксперимента приведены в таблице 1.

Между группами достоверных различий не обнаружилось, кроме одного показателя «МОСТ» в пользу контрольной группы. Приведенные данные исходного тестирования свидетельствуют об отсутствии статистически достоверных различий ($p > 0,05$) между контрольной и экспериментальной группами, что подтверждает их сходство и однородность по всем показателям, поэтому позволило нам в дальнейшем более объективно сравнивать данные тестирования обеих групп и точно определить степень воздействия предложенной нами методики воспитания силовых способностей и гибкости.

В конце шестимесячного тренировочного цикла испытуемые контрольной и экспериментальной групп были повторно протестированы по указанным выше тестам. Отмечено в экспериментальной группе достоверное различие во всех тестах общей силовой подготовленности и гибкости по отношению к контрольной группе, кроме теста «мост». В тесте «мост» выявлено равнозначные показатели у двух групп.

Анализ данных показывает на существенные изменения, произошедшие в экспериментальной группе юношей под воздействием управляющих воздействий с использованием экспериментальной методики. В контрольной группе изменения также произошли, но в значительно меньшей мере.

Подводя итог о проделанной работе, можно констатировать факт, что целенаправленная работа по воспитанию силовых способностей и гибкости с использованием общеподготовительных средств подготовки по разработанной нами методике, позволяет эффективно и качественно осуществлять учебно-тренировочный процесс без рассогласования с тренировочным процессом на начальном этапе подготовки единоборцев.

Таблица 1

Показатели силовой подготовленности и гибкости у юношей контрольной и экспериментальной группы (до эксперимента и после эксперимента)

Показатели	До эксперимента			После эксперимента		
	Контр- оль- ная	Экспе- римен- тальная	Досто- вер. раз- личий (P)	Контр. (15)	Экс- перм. (15)	Досто- вер. разли- чий (P)
	M±m	M±m		M±m	M±m	
Подтягивание на перекладине (кол-во)	7,0 0,5	7,8 0,7	>0,05	8,8 0,7	13,5 1,2	>0,05
Приседание со штангой равной собственному весу (кол-во)	9,2 0,8	9,5 0,8	>0,05	10,1 0,5	14,3 0,8	>0,05
Жим штанги с максимальным поко- рением силы (кг)	40,1 1,9	41,2 1,2	>0,05	42,1 1,6	51,8 1,3	>0,05
Становая сила (кг)	48,0 1,0	49,9 1,3	>0,05	49,0 1,2	58,0 1,0	>0,05
Шпагат поперечный (градусы)	117,2 2,1	118,1 1,5	>0,05	122,1 1,0	145,1 1	<0,05
«Мост» (см)	80,2 1,6	88,8 1,0	<0,05	88,0 1,8	89,1 1,1	<0,05
Наклон вперед стоя на скамейке (см)	2,3 0,5	3,1 0,8	>0,05	2,5 0,5	6,2 0,8	<0,05

Литература

1. Алтер Майкл Дж. Наука о гибкости. — Киев: Олимпийская литература, 2001. — 424 с.
2. Верхошанский Ю.В. Основы специальной физической подготовки спортсменов. — М., ФиС, 1988. — 329 с.
3. Гармаев В.Б., Сагалеев А.С., Дашиев А.Б. Физическая подготовка тайбоксеров на этапе углубленной специализации. — Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. — 102 с.
4. Зацiorский В.М. Физические качества спортсмена /В.М. Зацiorский.— М., ФиС, 1970. — 199 с.
5. Курьсь В.Н. Основы силовой подготовки юношей /В.Н. Курьсь; М.: Советский спорт, 2004. — 264 с.

Гармаев Василий Бьянтуевич, кандидат педагогических наук, заведующий кафедры спортивных дисциплин ФФКСиТ БГУ. E-mail: vgarmaev@mail.ru

Дугарова Джута Владимировна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры спортивной медицины, травматологии и ортопедии БГУ. E-mail: cas313@rambler.ru

Garmaev Vasily B., candidate of pedagogical sciences, the head of department of Sport Disciplines, Buryat State University. E-mail: cas313@rambler.ru.

Dugarova Djuta V., candidate of medical science, reader, department of sports medicine, traumatology and orthopaedics, Buryat State University. E-mail: cas313@rambler.ru

УДК 796

© *О. С. Доржиева*

Анализ функционального состояния кардиореспираторной системы организма при нагрузках туристического похода

Данная статья посвящена анализу влияния занятий пешим туризмом и оздоровительного многодневного туристического похода на динамику функционального состояния организма человека.

Ключевые слова: Туристический поход, функциональное состояние кардиореспираторной системы, адаптация.

O. S. Dorzhieva

Analysis of the functional state of of cardiorespiratory system of the body with loads of hiking

This article analyzes the impact of activities such as hiking and wellness multi-day hiking on the dynamics of functional state of the human body.

Keywords: hiking, functional state of cardiorespiratory system, adaptation.

Туризм следует считать эффективным средством борьбы с гиподинамией, профилактикой вредных привычек и воспитанием положительного отношения к своему здоровью [1].

Одним из направлений предупреждения заболеваний и реализации генетически запрограммированного долголетия граждан государства в условиях сегодняшнего дня есть увеличение функциональных резервов адаптации организма к неблагоприятным условиям окружающей среды. Адаптация — одно из наиболее действенных средств, помогающих выжить и сберечь здоровье в условиях выраженной гиподинамии. Гиподинамии на сегодняшний день можно противопоставить регулярные дозированные физические нагрузки, сближение с природой, смену негативных эмоций на положительные эмоции [5]. Путешествия активным способом: пешком, на лыжах, на велосипеде, на байдарках — есть важный стимулятор улучшения здоровья. В результате занятий активным туризмом повышается уровень выносливости, производительность любой деятельности, активизируются механизмы протекания восстановительных процессов, возрастают резервы кислородообеспечивающих систем, терморегуляции, а также систем нейрогуморальной регуляции функций, что положительно проявляется на состоянии психики туристов. Активные систематические путешествия являются хорошей профилактикой многих заболеваний [4].

Целью исследования является анализ влияния занятий пешим туризмом и оздоровительного многодневного туристического похода на динамику функ-

ционального состояния студентов Факультета физической культуры спорта и туризма Бурятского государственного университета. Для достижения вышеуказанной цели нами был проведен педагогический эксперимент, который заключается в комплексном обследовании двух групп студентов, одна из которых (экспериментальная) после подготовительного периода приняла участие в многодневном походе (восхождение на Мунку-Сардык). В начале и по окончании эксперимента было проведено тестирование.

Анализ полученных в результате исследований данных дает основание утверждать о существенном влиянии физических нагрузок туристического похода на функциональное состояние кардиореспираторной системы испытуемых экспериментальной группы. Так, если уровень частоты сердечных сокращений (ЧСС) испытуемых контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента отличался на 1,5%, то после подготовительной части учебно-тренировочных занятий и похода эта разница составляла уже 4,9%. Важно отметить, что формирование функциональных эффектов адаптации системы кровообращения к предложенным нами студентам нагрузкам произошло, как за счет ЧСС, так и за счет систолического объема крови (СОК). Показатель СОК у туристов после эксперимента увеличился на 5,3%. Таким образом, увеличение минутного объема крови после туристического похода на 3,7% состоялось за счет ЧСС, и на 5,3% — за счет СОК.

После физических нагрузок туристического похода статистически достоверно ($P < 0,05$) у исследуемых экспериментальной группы увеличился показатель коэффициента выносливости на 13,7%. В контрольной группе этот показатель увеличился только на 6,5%.

Важным показателем адаптации функциональных систем организма человека к физическим нагрузкам есть реакция организма на дозированные нагрузки. Проведенные нами в этом аспекте исследования с использованием теста Руфье показали, что уровень адаптации испытуемых контрольной и экспериментальной групп к физическим нагрузкам почти не отличался между собой (1,1% разницы). После выполнения студентами предложенной программы тренировочных групп выросла на 11%, контрольной на — 2,2%.

Существенные изменения в процессе подготовки к походу и участия в нем произошли и в дыхательной системе исследуемых студентов. Так, уровень теста Штанге (задержание дыхания на вдохе) у учеников контрольной и экспериментальной групп до эксперимента составлял соответственно 47,2+2,0 и 47,3+2,1 (разница 0,1%); за тестом Генчи —21,3+1,0 и 21,8+1,1 (разница 2,3%). После выполнения нагрузки величина теста Штанге у туристов экспериментальной группы возросла на 12,4% ($P < 0,05$), теста Генчи — на 11,0% ($P < 0,05$). У испытуемых контрольной группы аэробные возможности энергообеспечения деятельности на протяжении исследования изменились несущественно (на 1,1 и на 2,2% соответственно).

Вышеизложенный анализ результатов изменения функционального состояния дыхательной системы и кровообращения испытуемых на нагрузки подготовительной части и многодневного туристического похода, дает осно-

вание сделать такие выводы, что:

1) из использованных в эксперименте тестов оценки функционального состояния дыхательной системы и системы кровообращения студентов наиболее информативными оказались показателями коэффициента выносливости, теста Штанге, теста Генчи и жизненного показателя;

2) выполнение испытуемыми запрограммированных в эксперименте тренировочных нагрузок обусловило существенные изменения кардиореспираторной системы туристов — систематически достоверно увеличение КВ, теста Штанге, теста Генчи и жизненного показателя.

Литература

1. Уваров В.А., Козлов А.А. В поход пешком. — М.: Советский спорт, 1988. — с.48
2. Шальков Ю.Л. Здоровье туриста. — М.: Физкультура и спорт, 1987. — с.144
3. Сергеев В.Н. Туризм и здоровье. — М.: Профиздат, 1987. — с. 80
4. Рындач М.А., под редакцией Смоленского И.И. Основы туризма. Учебное пособие. — Издательский дом.: Дашков и К, 2013. — с. 204
5. Долженко Г.П. Основы туризма. Учебное пособие. — М.: MapT, 2009. — с. 320

Доржиева Ольга Сергеевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель Бурятского госуниверситета. E-mail: cas313@rambler.ru

Dorzhieva Olga S., PhD, Senior Lecturer, the Buryat State University. E-mail: cas313@rambler.ru

УДК 796.8

© А. Е. Павлов, Д. В. Дугарова

Исследование двигательных реакций у борцов вольного стиля

Представлены результаты экспериментальных исследований определения двигательных реакций у борцов вольного стиля на специальном тренажерном устройстве «Шторка».

Ключевые слова: простая и сложная реакция, скорость двигательных действий, оперативное мышление.

A. E. Pavlov, D. V. Dugarova

The research of freestyle wrestlers' motor reaction

The article presents the experimental results of defining freestyle wrestlers' motor reaction with the help of the training equipment «Shtorka».

Keywords: Keywords: simple and complex motor reaction, the speed of motor action, immediate thinking.

В последние годы произошли значительные изменения в правилах соревнований по спортивной борьбе. Сократилось время поединка, изменилась оценка технических действий и т. д. Поединки борцов стали проходить интенсивнее. В связи с этим увеличались требования к показателям, характеризующим время переработки информации и принятия решений. Чем лучше эти показатели, тем, как правило, результативнее тактико-технические действия. Для повышения эффективности учебно-тренировочных занятий и роста спортивных результатов необходимы дальнейшие исследования тактико-технических действий борцов в условиях лимита времени.

При индивидуализации учебно-тренировочных занятий и прогнозировании спортивных результатов имеет большое значение исследование быстроты реагирования и скорости движений.

Для изучения вышеназванных параметров был сконструирован прибор, состоящий из пульта управления, двух миллисекундомеров, двух пар контактных площадок размером 20х30 см. (одна пара — стартовая для испытуемого, другая — для партнера), а также трех сигнальных лампочек зеленого, красного и белого цветов. Небольшие контактные площадки позволяют «катающемуся» борцу выбрать удобное в зависимости от роста и веса положение для начала движений.

Методика изучения сложной реакции заключалась в следующем. Испытуемые находились на стартовой контактной площадке и по сигналу (загорание зеленой лампочки) делали шаг вперед и поднимали партнера равного веса, имитируя бросок наклоном захватом двух ног. В данном случае на миллисекундомере:

- фиксировалось время реакции от момента загорания лампочки до отрыва одной ноги от опоры. Время от момента отрыва ноги до отрыва партнера характеризовало скорость движений и фиксировалось миллисекундомером;

- при загорании красной лампочки борец выполнял защитное действие от захвата ног: принимал положение упор лежа.

В дальнейшем вышеназванная методика была дополнена светонепроницаемой шторкой, которая отделяла «атакующего» от «атакуемого» борца, с электромеханическим приспособлением для сбрасывания шторки и световым фототабло с пультом управления. Световое табло состоит из пульта управления и 12 прямоугольных ячеек размером 8x12 см., куда вмонтированы лампы на 12 В. В каждую ячейку вставляются фотографии с различными борцовскими позами, соответствующими основным положениям борьбы в стойке.

Методика исследования заключалась в следующем: «атакуемый» борец по заданию (загорание одной из 12 ламп с изображением определенной позы) должен принять требуемое положение. «Атакующий» борец после автоматического сбрасывания шторки по команде с пульта управления должен мгновенно оценить двигательную ситуацию и правильно выполнить тактико-техническое действие. При этом на миллисекундомере 1 фиксируется время переработки информации и принятия решения «атакующим» борцом, т.е. время с момента сбрасывания шторки до отрыва ноги от площадки.

Время с момента отрыва ноги атакующего до отрыва партнера от контактных датчиков в результате выполнения технических действий характеризует скорость движения и фиксируется миллисекундомером 2.

Правильность оценки ситуации после сбрасывания шторки и эффективность тактико-технических действий оценивались судьями — экспертами по пятибалльной системе. Кроме того, все исследование записывалось на видеоманитофон, что позволяло испытуемым оценить свои действия. Точность измерения прибора — $\pm 0,005$ с.

Данные, представленные в таблице 1, рассмотрим, анализируя действия мастеров спорта СССР, кандидатов в сборную команду СССР Д. Халтанова и А. Матюнова.

«Коронными», излюбленными техническими приемами в стойке у Д. Халтанова являются: 1) бросок через плечо с захватом правой руки, «мельница»; 2) бросок через плечо с захватом левой руки, «кочерга»; 3) бросок «прогибом». А. Матюнов предпочитает: а) бросок через спину с захватом левой руки, «бедро»; б) бросок или сбивание «нырком» под правую руку; в) бросок через плечо с захватом правой руки, «мельница».

Всем испытуемым предъявлялись положения условного соперника, которые обозначались номерами 3, 9, 12. После опроса спортсменов фиксировались в протоколе предпочтительные действия в вышеназванных позициях. Например, Д. Халтанов позицию 3 охарактеризовал как удобную для выполнения в первую очередь броска через плечо с захватом правой руки, «мельница», затем считал возможным перевод в партер с захватом правой ноги и бросок через плечо с захватом левой руки.

В результате Д. Халтанов выполнил бросок через плечо с захватом правой руки, но получил оценку в 3, 0 балла. Суммарное время выполнения приема 1398 м/с, из них 421 м/с — время реагирования, а 977 м/с — время движения.

Надо отметить, что Д. Халтанов в позициях 9 и 12 весьма последовательно выполнил технические приемы, которым отдавал предпочтение. Также довольно стабильно соотношение времени реагирования и времени движения.

Иная картина в случае с А. Матюновым. Так, в позиции 3 он намеревался выполнить в первую очередь перевод в партер с захватом ног. Однако выполнил бросок через плечо с захватом левой руки, которая оценена в 3,75 балла. Обращает внимание значительное время реагирования — 947 м/с. В позиции 9 наблюдается совпадение намерений и реальных действий, чего нет в позиции 1.

В целом можно отметить, что у Д. Халтанова выявлена большая стабильность принятия решений и временных параметров двигательных действий по сравнению с А. Матюновым.

Значительно ниже вышеназванные показатели у мастеров спорта Д. Цыретарова и Б. Бальжинимаева.

Высокая стабильность принятия решений выявлена у кандидатов в сборную команду СССР, мастера спорта А. Бардаханова, но нельзя считать достаточными временные параметры двигательных действий.

Очень высок «разброс» в принятии решений у З. Бадмаева, хотя временные параметры довольно высоки.

Более детальный анализ полученных результатов позволяет прогнозировать успешность выступления на соревнованиях, включая отдельные поединки с соперниками, индивидуальные особенности которых хорошо известны. Это необходимо для тренеров и спортсменов, ведущих подготовку к крупным соревнованиям.

Крайне важно иметь подобные данные на начальных этапах подготовки, поскольку именно в этот период, возможно, внести серьезные коррективы для формирования индивидуального стиля.

Деятельность спортсмена при выполнении требований методики «шторка» состоит из четырех основных этапов (табл.1)

В данном случае первые два этапа в совокупности представляют собой информационный поток: они включают восприятие информации, и ее оценку. Вторые два этапа представляют реализацию: на этих этапах происходят осмысливание принятой информации, принятие решения и его выполнение.

Таблица 1

Этапы деятельности спортсмена

Этапы	Содержание этапа	Выполняемые действия
Прием информации	Формирование перцептивного (чувственного) образа	Опознавание-выделение и классификация характерных признаков, благоприятных для выполнения того или иного двигательного действия
Оценка и переработка информации	Формирование оперативного образа	Анализ и обобщение информации. Сопоставление индивидуальных параметров в системе: субъект – объект
Принятие решения	Формирование последовательности двигательных действий для достижения цели	Поиск, выделение и обобщение информации и проблемной ситуации. Сопоставление текущих образов с рядом эталонов и имеющимся двигательным опытом. Выбор оптимальной
Реализация принятого решения	Использование индивидуальных, моторных (двигательных) возможностей	Мысленная реализация выбранной программы действий. Движение к «атакуемому» и выполнение двигательных (технических) действий

Литература

1. Калмыков С.В. Индивидуальность в спорте. — Изд.2 / С.В. Калмыков. — Улан-Удэ: Изд-во Бурят. госуниверситета, 2008. — 156 с.

2. Калмыков С.В. Оперативное мышление: критерий отбора юных борцов к соревнованиям / С.В. Калмыков, А.Е. Павлов, К.В. Балдаев [и др.] // Проблемы отбора и подготовки перспективных юных спортсменов: материалы всесоюзной научно-практической конференции. — Москва, 1989.

3. Павлов А.Е. Совершенствование системы управления подготовкой спортивных резервов в единоборствах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.Е. Павлов.-Улан-Удэ, 2012.- С.42.

Павлов Александр Емельянович, доктор педагогических наук, доцент каф. спортивных дисциплин Бурятского госуниверситета. E-mail: al.pavlov1957@mail.ru.

Дугарова Джута Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивной медицины, травматологии и ортопедии Бурятского госуниверситета. E-mail: cas313@rambler.ru.

Pavlov Aleksander E. EdD, Associate Professor of the department of sports disciplines, Buryat State University. E-mail: al.pavlov1957@mail.ru.

Dugarova Djuta Vladimirovna, candidate of medical science, reader, department of sports medicine, traumatology and orthopedics, Buryat State University, Ulan-Ude, tel. (8-3012)221215. E-mail: cas313@rambler.ru.

УДК 796.01

© *Д. В. Цыбиков, Л. Г. Доржиева*
А. Г. Шаргаев, Т. В. Чебунина

Повышение эффективности физического воспитания студентов на основе применения элементов динамической йоги

Представлены результаты исследования, направленные на развитие координационных способностей студентов на основе применения элементов динамической йоги в подготовительной части занятия.

Ключевые слова: физическое воспитание студентов, координационные способности, равновесие, динамическая йога Ю.П. Гушо.

D. V. Tsybikov, L. G. Dorzhieva,
A. G. Shargaev, T. V. Chebunina

Increase the efficiency of students' physical education on basis elements of dynamic yoga

Results are presented the researches sent to developing coordinating flairs of students on the basis of application of elements of dynamic yoga in preparatory part of employment.

Keywords: physical education of students, coordinating capabilities, equilibrium, dynamic yoga of Y.P.Gysho.

Сохранение здоровья подрастающего поколения относится к числу наиболее актуальных проблем. Физическая нагрузка является важнейшим фактором жизнедеятельности и самосовершенствования личности. Известно, что физиологические системы не могут полноценно развиваться без адекватной двигательной активности. По мнению В.К. Бальсевича, физическая активность, является «значимым креативным элементом, формирующим в сочетании с другими факторами физическую культуру человека и являющимся в этом смысле важнейшим компонентом системы воспитания и самовоспитания личности».

Физическая активность в процессе учебных занятий по дисциплине «Физическая культура» способствует повышению мышечной силы, быстроты, выносливости, ловкости, гибкости и других качественных сторон двигательной деятельности студентов. Особое место среди двигательных координационных качеств занимает равновесие, обуславливающее экономичность двигательных действий, формирование рациональной осанки, рациональное расположение звеньев тела. Следовательно, все двигательные действия (ходьба, бег, плавание, езда на велосипеде и т. д.) связаны с сохранением равновесия. Это обеспечивает нормальное функционирование всех физиологических систем организма, оптимальную амплитуду движений, рациональное распределение мышечных усилий, что приводит к экономичности энергозатрат и повышению эффективности двигательной деятельности

[Бальсевич В.К., 2000; Пидоря А.М., 1992; В.И. Лях, 1996; и др.].

В современных условиях жизни большое значение имеет сохранение равновесия в неподвижной позе: сидение за партой в школе, дома за столом, за рулем и т. д. Это залог здоровья и успешной жизнедеятельности. В противоположность этому отсутствие навыков сохранения правильного положения тела приводит к искривлению позвоночника, смещению внутренних органов и, следовательно, к ухудшению состояния здоровья [Вайнбаум Я.С., 1986; Донской Д.Д., 1994; и др.]. Также большие требования к сохранению устойчивого положения тела предъявляет спортивная деятельность [Распопова Е.А., 2000; Савенков Г.И., Корнилов В.М., 1980; и др.]. Следует отметить, что в спортивной деятельности необходимый уровень развития равновесия позволяет быстрее и качественнее овладевать техникой различных физических упражнений.

Подчеркивая значимость равновесия в формировании двигательных навыков и умений, ряд авторов [Защорский В.М., 1979; Бондаревский Е.Я., 1969; Назаренко Л.Д., 2000; и др.] указывают на недостаточную изученность данной двигательной координации, что открывает перспективы повышения эффективности учебного процесса по физическому воспитанию студентов.

Общеизвестно, что профессиональные и физкультурно-спортивные навыки достигаются путем многократного повторения соответствующих упражнений с целью выработки и закрепления определенных связей в коре головного мозга. Развитие равновесия ни чем другим не отличается от различных развивающих человека видов деятельности, где необходимо приложение усилий, которое в большинстве случаев становится основным препятствием для достижения поставленных целей у современной молодежи.

В системе физического воспитания в аспекте многократного повторения двигательного действия большим потенциалом обладает комплекс общеразвивающих упражнений в подготовительной части занятия. Поэтому возникает необходимость адекватного включения упражнений, направленных на развитие равновесия в данный комплекс.

В связи с этим, принимая во внимание многообразие физических упражнений представленных в научно-методической литературе, необходимо разработать комплекс упражнений, способствующих подготовке организма к основной части занятия и развитию равновесия. На наш взгляд, для решения задач в этом аспекте наиболее удачно подходит применение элементов динамической йоги по Ю.П. Гуцко.

Динамическая йога — это универсальный, общедоступный комплекс физических упражнений, направленный на восстановление психического и физического здоровья человека. Динамическая йога включает 16 упражнений:

- Ровная стойка.
- Круговые движения головой.
- Круговые движения плечами.
- Ходьба на месте (с фиксацией взгляда на одной точке).

- Дыхание в упоре лежа.
- Круговые движения предплечьями.
- Сжатие кистей.
- Круговые движения кулаками.
- Наклоны в стороны.
- Прогиб с задержкой дыхания на вдохе и выдохе.
- «Угол» лежа.
- Круговые движения бедрами.
- Наклоны вперед.
- Круговые движения стопой.
- Ходьба на месте (тоже самое с постановки стопы на ребро).
- Вертикальная стойка с полным дыханием.

Автор пишет: «При любых невзгодах, стрессах и депрессиях комплекс возвращает вас к нормальному физическому и психическому состоянию. Буквально сразу вы сможете начать строить «новую жизнь», т.к. восстановите способность к адекватной оценке ситуации и контроль над собственным сознанием» [Гуцо Ю.П., С. 219]. Следует отметить, что преподаватель кафедры физического воспитания Чебунина Т.В. активно применяет динамическую йогу в повседневной жизни и подтверждает слова автора.

Предполагалось, что включение элементов динамической йоги в подготовительную часть занятий с первого семестра позволит в целом повысить эффективность учебного процесса по физическому воспитанию студентов, а также будет способствовать оптимизации равновесия занимающихся к старшему курсу.

Методы исследования:

- Анализ научно-методической литературы.
- Тестирование.
- Педагогический эксперимент.
- Методы математической статистики.

Организация исследования. Учебные занятия по дисциплине «Физическая культура» проводились два раза в неделю согласно общеуниверситетской программе разработанной кафедрой физического воспитания для групп общефизической подготовки (ОФП).

С целью оптимизации учебного процесса по физическому воспитанию студентов педагогического института БГУ с первого семестра 2013 года в подготовительную часть занятий были включены элементы динамической йоги по Ю.П. Гуцо: 1. Ровная стойка. 2. Круговые движения головой. 3. Круговые движения плечами. 6. Круговые движения предплечьями. 7. Сжатие кистей. 8. Круговые движения кистями. 9. Наклоны в стороны. 12. Круговые движения бедрами и 14. Круговые движения стопой. Также мы дополнили данный комплекс такими упражнениями как круговые движения тазобедренным и коленным суставами стоя на одной ноге. Следует отметить, что преподаватели прошли краткосрочный курс обучения по авторской методике оздо-

ровления (сентябрь 2010).

Для сравнения результатов исследования был проведен педагогический эксперимент на основе пробы Ромберга между студентками III курса института экономики и управления ($n = 30$), которые занимались по общеуниверситетской программе (контрольная группа), и студентками III курса педагогического института ($n = 21$) (экспериментальная группа).

Как известно проба Ромберга основана на определении способности сохранять равновесие, и заключается в следующем: сняв обувь, обследуемый принимает положение — стоя с опорой на одну ногу. Другая нога согнута так, что ее подошвенная поверхность приставлена к коленной чашечке опорной ноги. Руки вытянуты вперед, пальцы раздвинуты (без напряжения), глаза закрыты. При оценке пробы принимают во внимание степень устойчивости (стоит неподвижно, покачивается), дрожание (тремор) век и пальцев и, главное, продолжительность сохранения равновесия [Сакун Э.И., С. 36-37.].

В ходе исследования основным критерием оценки явилось продолжительность сохранения равновесия. Сохранение равновесия до 15 и более секунд оценивалось как высокий уровень исследуемого качества. Результаты ранжировались по степени возрастания, что позволяло определить координационные способности студентов по итогам тестирования.

Достоверность различий определялась по t -критерию Стьюдента. Получены достоверные различия между экспериментальной и контрольной группами при $t = 3,2$ при ($p < 0,05$).

Таким образом, результаты тестирования показывают, что применение элементов динамической йоги в подготовительной части, не только способствует подготовке организма занимающихся к основной части занятий, но и развивает один из основных компонентов координационных способностей как равновесие.

В перспективе для повышения эффективности учебного процесса и оздоровления организма занимающихся, планируется дополнить элементы динамической йоги упражнением «ходьба на месте» в заключительной части занятия. Это тема дальнейшего исследования.

Литература

1. Гушо Ю.П. 12 ключей от сейфа долголетия / Юрий Гушо. — М., 2008. — 416 с.
2. Зациорский В.М. Физические качества спортсменов (Основы теории и методики воспитания). М.: Физическая культура, 1966. 200 с.
3. Каль М. Воспитание функции равновесия // Теория и практика физической культуры. 2005. № 3. С. 68 — 71.
4. Назаренко Л.Д. Содержание и структура равновесия как двигательльно-координационного качества // Теория и практика физической культуры. 2000. № 1. С. 30 — 34.
5. Сакун Э.И. Построение учебного процесса по физическому воспитанию студентов в вузе: учебное пособие. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. — 208 с.
5. Теория и методика физической культуры: учебник / Ю.Ф. Курамшин [и др.] под ред. Ю.Ф. Курамшина. М.: Советский спорт, 2010. 320 с.
6. Трофимов О.Н. Развитие координационных способностей и равновесия у детей младшего школьного возраста // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 3. С. 114 — 118.

7. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 480 с.

Цыбиков Дашинима Владимирович, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физического воспитания, заместитель директора по спортивной работе Педагогического института Бурятского госуниверситета. E-mail:

Доржиева Лариса Геннадьевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физического воспитания, заместитель директора по спортивной работе института экономики и управления Бурятского госуниверситета. E-mail: — cas313@rambler.ru

Шаргаев Александр Гармаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Бурятского госуниверситета. E-mail: — cas313@rambler.ru

Чебунина Татьяна Владимировна, старший преподаватель кафедры физического воспитания Бурятского госуниверситета. E-mail: — cas313@rambler.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Общие вопросы вузовской и школьной практики на современном этапе

<i>Лагойда Н.Г.</i> Опыт и проблемы подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре в условиях перехода на трёхуровневую систему высшего образования	3
<i>Моргунова И.Г.</i> Совершенствование психологической подготовки будущих преподавателей дизайна в вузе	9
<i>Рогалева Г.И.</i> Тьюторство как успешная воспитательная практика зарубежных вузов	14
<i>Будаева Т.Б.</i> Воспитание у школьников ценностного отношения к музыкальному искусству	21
<i>Гончикова М.Ц.</i> Подготовка кадров в сфере культуры и искусства в Бурятии в 1950-е годы	28
<i>Гомбоев Т.Б.</i> Из опыта развития государственно-общественного управления системой среднего образования Республики Бурятия в рамках реализации государственных программ в образовательной сфере	33
<i>Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н.</i> Зарубежный опыт включения идей устойчивого развития в содержание учебных предметов	43
<i>Мельков Я.А.</i> Из опыта реализации идей поликультурного образования в российской школе	54
<i>Орехова Е.С.</i> Достижение метапредметных результатов в процессе обучения китайскому языку: постановка проблемы	67

Проблемы подготовки и совершенствования спортсменов в различных видах единоборств

<i>Воложанин С.Е.</i> Специальная силовая тренировка в масс-рестлинге с использованием упражнений атлетизма у старших юношей возрастной группы 15-17 лет	73
<i>Галимова А.Г., Галимов Г.Я.</i> Совершенствование физической подготовленности курсантов вуза МВД России на основе функциональных многосуставных двигательных действий кроссфит	79
<i>Гармаев В.Б., Дугарова Д.В.</i> Физическая подготовка единоборцев на начальном этапе подготовки	83
<i>Доржиева О.С.</i> Анализ функционального состояния кардиореспираторной системы организма при нагрузках туристического похода	87
<i>Павлов А.Е., Дугарова Д.В.</i> Исследование двигательных реакций у борцов вольного стиля	90
<i>Цыбиков Д.В., Доржиева Л.Г., Шаргаев А.Г., Чебунина Т.В.</i> Повышение эффективности физического воспитания студентов на основе применения элементов динамической йоги	94

CONTENTS

Higher and secondary education general issues: current status

<i>Lagojda N. G.</i> Experiences and problems of training of highly qualified personnel in a postgraduate course in conditions of transition to a three-level system of higher education	3
<i>Morgunova I. G.</i> Perfection of psychological training of future design teachers at university	9
<i>Rogaleva G. I.</i> Tutoring as a successful educational experience of foreign universities	14
<i>Budaeva T. B.</i> Development of school children's' axiological attitude to music	21
<i>Gonchikova M. T.</i> Training in the field of culture and art in Buryatia in the 1950-es	28
<i>Gomboev T. B.</i> Formation and development of state-public management system of secondary education of the Republic of Buryatia in the implementation of state programs in the sphere of education	33
<i>Zakhlebnyi A. N., Dziaikovskaja E. N.</i> Foreign experience of incorporating of sustainable development ideas in the content of school subjects	43
<i>Melkov Y. A.</i> From the experience of the implementation of the ideas of polycultural education in the Russian school	54
<i>Orehova E. C.</i> The achievements of metasubject results in the process of teaching Chinese language: the statement of the problem . . .	67

Training and development issues of martial arts sportsmen

<i>Volozhanin S. E.</i> Special strength training in mass-wrestling with exercises of athleticism in boys age group 15-17 years	73
<i>Galimiwa A. G., Galimia G. Y.</i> Development of the physical education of Ministry of internal affairs cadets on the basis of functional multiarticular actions CrossFit	79
<i>Garmaev V. B., Dugarova D. V.</i> The physical training of combat athletes at the initial stage	83
<i>Dorzhieva O. S.</i> Analysis of the functional state of of cardiorespiratory system of the body with loads of hiking	87
<i>Pavlov A. E., Dugarova D. V.</i> The research of freestyle wrestlers' motor reaction	90
<i>Tsybikov D. V., Dorzhieva L. G., Shargaev A. G., Chebynina T. V.</i> Increase the efficiency of students' physical education on basis elements of dynamic yoga	94