



---

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых  
коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

**ПИ № ФС 77-35570**

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации серий-  
ных изданий (International Standart Serial Numbering — ISSN) с присвоением  
международного стандартного номера

**ISSN 2079-8717**

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов  
Уральского государственного педагогического университета:

**journals.uspu.ru**

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса  
научного цитирования (РИНЦ)** Российской универсальной научной  
библиотеки, id=30801.

Журнал включен в базу данных European Reference Index for the Humanities  
(ERIH PLUS), id 486677.

Включен в Объединенный каталог «Пресса России». Подписку можно  
оформить в любом почтовом отделении России.

**ИНДЕКС 81954**

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов  
и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты дис-  
сертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением  
Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и  
науки РФ с 2010 года.

## **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

доктор педагогических наук, профессор  
А. П. УСОЛЬЦЕВ  
*главный редактор*

доктор педагогических наук, профессор А. А. СИМОНОВА  
доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ  
*заместители главного редактора*

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА  
*заведующий отделом перевода*

|                                                                                                                 |                           |                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-------------------------|
| кандидат педагогических наук, доцент,<br>Министр общего и профессионального<br>образования Свердловской области | Ю. И. БИКТУГАНОВ          | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор педагогических наук, профессор                                                                           | Л. В. ВОРОНИНА            | (Екатеринбург, Россия)  |
| кандидат филологических наук, доцент                                                                            | М. Б. ВОРОШИЛОВА          | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор педагогических наук, профессор                                                                           | Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА          | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор педагогических наук, профессор                                                                           | А. Г. ГЕЙН                | (Екатеринбург, Россия)  |
| кандидат технических наук, доцент                                                                               | Н. Н. ДАВЫДОВА            | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор педагогических наук, профессор                                                                           | В. А. ДАЛИНГЕР            | (Омск, Россия)          |
| доктор психологических наук,<br>профессор, член-корреспондент РАО                                               | Э. Ф. ЗЕЕР                | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор педагогических наук, профессор                                                                           | Б. М. ИГОШЕВ              | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор педагогических наук, профессор                                                                           | Е. В. КОРОТАЕВА           | (Екатеринбург, Россия)  |
| кандидат педагогических наук                                                                                    | Ли Минь                   | (Чанчунь, Китай)        |
| доктор педагогических наук, профессор                                                                           | И. Г. ЛИПАТНИКОВА         | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор психологических наук, профессор                                                                          | С. А. МИНЮРОВА            | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор педагогических наук, профессор                                                                           | Е. В. ОСПЕННИКОВА         | (Пермь, Россия)         |
| доктор наук, профессор                                                                                          | Г. В. ПШЕБИНДА            | (Кросно, Польша)        |
| доктор педагогических наук, профессор                                                                           | Н. С. ПУРЫШЕВА            | (Москва, Россия)        |
| доктор педагогических наук, профессор                                                                           | Н. Н. СЕРГЕЕВА            | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор педагогических наук, профессор                                                                           | Б. Е. СТАРИЧЕНКО          | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор психологических наук, профессор                                                                          | Э. Э. СЫМАНЮК             | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор педагогических наук, профессор                                                                           | Н. Г. ТАГИЛЬЦЕВА          | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор педагогических наук                                                                                      | Л. ЦВЕТАНОВА-<br>ЧУРУКОВА | (Благоевград, Болгария) |
| доктор наук, профессор                                                                                          | Цинь Хэ                   | (Чанчунь, Китай)        |
| доктор педагогических наук, профессор                                                                           | Т. Н. ШАМАЛО              | (Екатеринбург, Россия)  |

Ural State Pedagogical University

# PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

---

2018. № 2

## EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor

A. P. USOLTSEV

*Editor-in-Chief*

Doctor of Pedagogy, Professor A. A. SIMONOVA

Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV

*Deputy Editors*

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA

*Head of Translation Department*

|                                                                                                                       |                             |                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------|
| Candidate of Pedagogy, Associate Professor,<br>Minister of General and Professional<br>Education of Sverdlovsk Oblast | YU. I. BIKTUGANOV           | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Pedagogy, Professor                                                                                         | L. V. VORONINA              | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Candidate of Philology, Associate Professor                                                                           | M. B. VOROSHILOVA           | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Pedagogy, Professor                                                                                         | YU. N. GALAGUZOVA           | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Pedagogy, Professor                                                                                         | A. G. GEIN                  | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Candidate of Technical Sciences, Associate<br>Professor                                                               | N. N. DAVYDOVA              | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Pedagogy, Professor                                                                                         | V. A. DALINGER              | (Omsk, Russia)          |
| Doctor of Psychology, Professor,<br>Corresponding Member of the Russian Academy<br>of Education                       | E. F. ZEER                  | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Pedagogy, Professor                                                                                         | B. M. IGOSHEV               | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Pedagogy, Professor                                                                                         | E. V. KOROTAEVA             | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Candidate of Pedagogy                                                                                                 | LI MIHN                     | (Changchun, China)      |
| Doctor of Pedagogy, Professor                                                                                         | I. G. LIPATNIKOVA           | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Psychology, Professor                                                                                       | S. A. MINIUROVA             | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Pedagogy, Professor                                                                                         | E. V. OSPENNIKOVA           | (Perm, Russia)          |
| PhD, Professor                                                                                                        | G. V. PRZEBINDA             | (Krosno, Poland)        |
| Doctor of Pedagogy, Profesor                                                                                          | N. S. PURYSHEVA             | (Moscow, Russia)        |
| Doctor of Pedagogy, Profesor                                                                                          | N. N. SERGEEVA              | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Pedagogy, Profesor                                                                                          | B. E. STARICHENKO           | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Psychology, Professor                                                                                       | E. E. SYMANIUK              | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Pedagogy, Profesor                                                                                          | N. G. TAGILTSEVA            | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Pedagogy                                                                                                    | L. TSVETANOVA-<br>CHURUKOVA | (Blagoevgrad, Bulgaria) |
| PhD, Professor                                                                                                        | QIN HE                      | (Changchun, China)      |
| Doctor of Pedagogy, Profesor                                                                                          | T. N. SHAMALO               | (Ekaterinburg, Russia)  |

## СОДЕРЖАНИЕ

### ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

|                                                              |   |
|--------------------------------------------------------------|---|
| <b>Мартюшов Л. Н., Евдакова Л. Н.</b>                        |   |
| Становление телекоммуникационного образования на Урале ..... | 5 |

### СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

|                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Бодряков В. Ю., Воронина Л. В.</b>                                                                                     |    |
| Проблемы качества математического образования в педагогическом вузе<br>и пути их решения .....                            | 15 |
| <b>Коротчаева Е. В.</b>                                                                                                   |    |
| Проблемы подготовки к педагогическому взаимодействию<br>в современных профессиональных стандартах .....                   | 28 |
| <b>Ниязова А. А., Галагузова Ю. Н.</b>                                                                                    |    |
| Регионализация социально-экологического образования: подходы и содержание .....                                           | 35 |
| <b>Simonova A. A., Babich G. N.</b>                                                                                       |    |
| The Legacy of Tradition and the Future of Higher Pedagogical Education:<br>Ural State Pedagogical University Vision ..... | 40 |

### ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ (ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ)

|                                                                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Полушкина Т. А.</b>                                                                                                               |    |
| Глобальные тенденции в обучении будущих инженеров интонации публичной речи<br>на английском языке: акцент, дискурс, прагматика ..... | 44 |
| <b>Югова Е. А.</b>                                                                                                                   |    |
| Комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) как смыслообразующий конструкт<br>здорового образа жизни .....                              | 50 |

### ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

|                                                                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Петрова А. И.</b>                                                                                                                           |    |
| Воспитание толерантности в системе дополнительного образования .....                                                                           | 55 |
| <b>Тихонова Е. В.</b>                                                                                                                          |    |
| Развитие эмоциональной отзывчивости на музыку у младших школьников<br>в детской школе искусств .....                                           | 60 |
| <b>Юрьева С. С.</b>                                                                                                                            |    |
| Учебно-исследовательская деятельность на уроках немецкого языка<br>как форма самореализации и личностного роста учащихся старших классов ..... | 65 |

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

|                                                                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Белозерова А. А., Корнеева Л. И.</b>                                                                                                     |    |
| Применение сценарной методики как средства<br>учебного межкультурного иноязычного тренинга .....                                            | 74 |
| <b>Карпенко О. А.</b>                                                                                                                       |    |
| Метод оценивания сформированности организационной культуры<br>будущих специалистов социальной сферы на основании анализа ее компонентов ... | 80 |
| <b>Павлова С. Н.</b>                                                                                                                        |    |
| Обучение второму иностранному языку студентов языкового вуза<br>из числа коренных народов Республики Саха (Якутия) .....                    | 85 |

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

|                                                                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Плаксина Е. Б.</b>                                                                                                                      |    |
| Методика оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций<br>у обучающихся на уровне бакалавриата в процессе практики ..... | 91 |
| <b>Информация для авторов .....</b>                                                                                                        | 97 |

# ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377.5:654(470.5)  
ББК 388p211+4447.3(235.55) 6

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

## **Мартюшов Лев Николаевич,**

доктор исторических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: lmartushov@yandex.ru

## **Евдакова Лилия Николаевна,**

кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедры экономики связи, Уральский технический институт связи и информатики (филиал) Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики; 620000, г. Екатеринбург, ул. Репина, д. 15; e-mail: lmartushov@yandex.ru

### **СТАНОВЛЕНИЕ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРАЛЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** индустриальное общество; электросвязь; техникумы; среднее специальное образование; телекоммуникации; телекоммуникационное образование; техникумы.

**АННОТАЦИЯ.** Первые пятилетки вошли в историю страны как время форсированной индустриализации, создания промышленной базы, укрепления оборонной мощи, вступления СССР в стадию индустриального общества. Особое место в пятилетних планах отводилось Уралу. Он должен был стать «средино-индустриальной» и оборонной «базой» сосредоточения технических отраслей, которые бы составили основу для индустриализации в целом. Осуществление индустриализации региона, строительство предприятий-гигантов, таких как Уралмаш, Магнитогорский металлургический комбинат, Челябинский тракторный завод, Уралвагонзавод и др., требовало создания соответствующей инфраструктуры, надежных систем транспорта и связи. Количество переданной информации постоянно возрастало. В связи с этим электросвязь играла все большую роль в развитии экономики. Тенденции развития индустриального общества требовали опережающего развития системы телекоммуникационного образования, совершенствования его содержания, методов и форм. Планируемый резкий рост уральской индустрии требовал значительного увеличения численности специалистов с высшим и средним специальным образованием. Поэтому представляет интерес изучение истории становления телекоммуникационного образования у нас в стране и на Урале в частности. Основную массу специалистов для быстро растущей индустрии региона давали техникумы. В данной статье рассматриваются вопросы создания и становления Уральского техникума электросвязи – первого учебного заведения телекоммуникационного образования на Урале.

## **Martushov Leo Nikolaevich,**

Doctor of History, Professor, Department of Theory and Methods of Teaching History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **Evdakova Lilia Nikolaevna,**

Candidate of Economics, Associate Professor, Head of Department of Economics of Communication, Ural Technical Institute of Communication and Informatics (branch), Siberian State University of Telecommunications and Informatics; Ekaterinburg, Russia

### **THE DEVELOPMENT OF TELECOMMUNICATIONS EDUCATION THE URALS**

**KEY WORDS:** industrial society; telecommunication; vocational college; vocational education; telecom; telecommunication education; colleges.

**ABSTRACT.** the first five-year plans were introduced in the country as a time of rapid industrialization, creation of the industrial base to strengthen the defense power and they marked the Soviet entry into the stage of industrial society. A special place in five-year plans was assigned to the Urals. It was supposed to be "mid-industrial" defense "base" of concentration of technical fields, which would become the basis for industrialization in general. The implementation of the industrialization of the region, the construction of giant enterprises such as Uralmash, Magnitogorsk iron and steel works, Chelyabinsk tractor plant, Uralvagonzavod, etc., demanded development of the appropriate infrastructure, reliable transport and communication. The amount of transmitted information is constantly increasing. Telecommunication played an important role in the development of the economy. Trends in the development of industrial society demanded priority development of the telecommunication system of education, improving its contents, methods and forms. The planned rapid growth of the Ural industry demanded a significant increase in the number of specialists with higher and secondary special education. In this regard, it is interesting to study the history of development of telecommunication education in our country and specifically in the Urals. The bulk of the specialists for the fast growing industry of the region were taught at vocational colleges. This article examines the creation and formation of the Ural technical school of telecommunication – the first educational institution of telecommunication education in the Urals.

В конце XX – начале XXI вв. человечество вступает в новую стадию развития. Начинается постепенный переход от индустриального к информационному обществу. В развернутом и детализированном виде концепцию информационного общества разработали Д. Белл и Э. Тоффлер. Д. Белл отмечал: *«В наступающем столетии решающее значение для экономической и социальной жизни, для способов производства знания, а также для характера трудовой деятельности человека приобретает становление нового уклада, основывающегося на телекоммуникациях. Революция в организации и обработке информации и знаний, в которой центральную роль играет компьютер, развертывается одновременно со становлением постиндустриального общества»*. Решающим фактором преобразования общества стала так называемая «Святая троица»: коммуникационный спутник, кабельное телевидение, персональный компьютер, – позволившая приступить к созданию единой системы информации, охватывающей весь мир.

Количество переданной информации через двухсторонние мировые сети постоянно возрастает. Поэтому электросвязь играет всё большую роль в развитии мировой экономики. Сектор мировой телекоммуникационной индустрии составил в 2012 г. около 4,7 триллиона долларов. Тенденции развития современного общества требуют опережающего развития системы телекоммуникационного образования, совершенствования его содержания, методов и форм.

В этой связи представляет интерес изучение истории становления телекоммуникационного образования у нас в стране в целом и на Урале в частности.

Объектом исследования данной статьи является система телекоммуникационного образования. Она включает подготовку кадров для электросвязи (телеграфной, телефонной, радио- и телевизионной).

Предмет исследования – деятельность учебных заведений, составляющих эту систему, их становление и развитие, влияние на эту деятельность внутренних и внешних факторов.

Территориальные рамки исследования охватывают уральский регион. Уральский промышленно-экономический район начал формироваться в конце XVII в. как центр металлургического производства России. Он прошёл ряд этапов в своём развитии – от мануфактурного производства к фабрично-заводскому, к превращению в ведущий про-

мышленный регион страны, «опорный край державы». В настоящее время Урал сохраняет свою роль одного из главных промышленных районов России.

В ноябре 1923 г. была образована Уральская область, в состав которой вошли Екатеринбургская, Пермская, Челябинская и Тюменская губернии. По размерам территория Уральской области превосходила территорию Англии, Франции, Германии и Италии вместе взятых. Население области составило 6 миллионов 380 тысяч человек, из которых 1 миллион 212 тысяч проживал в городах. Административным центром области стал Екатеринбург (с 1924 г. – Свердловск). В 1933 г. Уральская область занимала площадь 1 млн 896 тыс. кв. км. На ее территории проживало 8 млн человек, из которых 3 млн составило городское население. Руководить такой огромной территорией было практически невозможно. Вследствие этого в январе 1934 г. Уральская область была разделена на три: Свердловскую, Челябинскую и Обь-Иртышскую с центром в Тюмени. В 1938 г. из состава Свердловской области была выделена Пермская (с 1940 г. – Молотовская). К Уралу относились также две автономных республики – Башкирская (создана в 1922 г.) и Удмуртская (в 1934 г.). Согласно переписи 1939 г. на территории Урала проживали 13,5 млн. человек – около 8 % населения страны.

Источниковой базой исследования являются материалы архивов Свердловской области – Государственного архива Свердловской области (ГАСО), Центра документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО), отдела кадров и библиотеки Уральского технического института связи и информатики, материалы периодической печати.

Если основные аспекты осуществления индустриализации на Урале получили достаточно подробное освещение в трудах исследователей, то проблемам развития электросвязи посвящена единственная монография Г. Н. Шапошникова, носящая в значительной степени обзорный характер [11]. Вопросам подготовки кадров для системы телекоммуникаций Урала в ней уделено в совокупности не более десятка страниц. Следует также отметить юбилейные буклеты «75 лет телекоммуникационному образованию на Урале» [5] и «85 лет Уральскому техническому институту связи и информатики» [2], выпущенные к юбилеям УрТИСИ – СибГУТИ. Можно сделать вывод о том, что проблема подготовки кадров для систем электросвязи региона требует дальнейшего изучения.

Отсюда и цель данной статьи – изучить основные этапы становления системы телекоммуникационного образования в уральском регионе в неразрывной связи с историей страны, ее экономическим и политическим развитием.

Хронологические рамки исследования включают период с 1930 по 1941 гг. – период первых пятилеток. Нижняя граница периода определяется началом первой пятилетки, временем, когда был взят курс на осуществление форсированной индустриализации, на создание индустриального общества. Э. Тоффлер связывает создание средств массовой телекоммуникации непосредственно с потребностями индустриального общества: *«Растущие как грибы информационные потребности индустриальных обществ не могли обойтись одними только письменными сообщениями..., были изобретены телефон и телеграф, чтобы принять на себя часть постоянно растущей коммуникационной нагрузки.... Общества Второй волны нуждались в мощных средствах передачи одного и того же сообщения одновременно многим людям, которые обеспечивали бы связь быстро, дешево и надежно – неудивительно, что такие средства были изобретены... Таким образом, во всех индустриальных обществах... выросла хорошо разработана инфраструктура – коммуникационные каналы, посредством которых индивидуальные и массовые сообщения могут распределяться столь же эффективно, как товары и сырье»* [7, с. 74-76]. Верхней границей исследуемого периода является начало Великой Отечественной войны.

Первые пятилетки вошли в историю страны как время форсированной индустриализации, создания промышленной базы, укрепления оборонной мощи, вступления СССР в стадию индустриального общества.

В апреле 1929 г. XVI конференция ВКП(б) приняла первый пятилетний план развития народного хозяйства страны. Особое место в нем отводилось Уралу. Ввиду выгодного географического положения в центре страны и огромного естественного богатства этот регион должен был стать «средино-индустриальной» и оборонной «базой» сосредоточения технических отраслей, которые бы составили основу для индустриализации в целом. Планировалось на базе руд Урала и каменноугольных месторождений Сибири создать вторую промышленную базу на востоке страны. В итоге реализации первого пятилетнего плана должен был быть создан единый многоотраслевой межрегиональный промышленный комплекс Урало-Кузбасс.

Осуществление индустриализации региона, строительство предприятий-гигантов, таких как Уралмаш, Магнитогорский металлургический комбинат, Челябинский тракторный завод, Уралвагонзавод и др., требовали создания соответствующей инфраструктуры, надежных систем транспорта и связи. На развитие связи в первом пятилетнем плане выделялось 300 млн рублей. На Урале планировалось закончить строительство бронзовой магистрали Москва – Новосибирск, реконструировались важнейшие местные линии, соединяющие Свердловск с Челябинском, Пермью, Уфой, Магнитогорском, Березниками; планировалось перевести уральские телефонные линии на более прогрессивную двухпроводную систему центральной батареи, охватить радиосвязью все крупнейшие промышленные пункты, для чего в Свердловске предусматривалось усовершенствовать Шарташскую радиостанцию. Особой строкой в пятилетнем плане Урала стояло строительство Дома связи в Свердловске [11, с. 73].

Планируемый резкий рост уральской индустрии требовал увеличения численности специалистов с высшим и средним специальным образованием. Если в 1928/29 учебных годах на Урале было два вуза с 3,5 тыс. студентов, то в 1932/33 учебных годах, к концу первой пятилетки, – 34 вуза с 18,4 тыс. студентов [3, с. 135]. Однако основную массу специалистов для быстро растущей индустрии региона давали техникумы (с 1920 г. все средние специальные учебные заведения стали называться техникумами). Их количество росло буквально взрывообразно. Если в 1928 г. в 44 техникумах обучалось 7,8 тыс. учащихся, то в 1933 г. в 175 – 38,5 тыс., а в 1940 г. соответственно в 305 техникумах – 75,4 тысяч. Причем быстрее других росла сеть индустриальных техникумов [1, с. 493].

В декабре 1929 г. на расширенном административно-техническом совещании Управления связи Уральской области было принято решение: *«Ввиду того что существующий кризис в кадрах специалистов при чрезвычайно быстро развивающейся сети электросвязи является совершенно нетерпимым, необходимо добиваться от Народного Комиссариата Почт и Телеграфа присылки большего количества специалистов, оканчивающих центральные вузы, и одновременно поставить вопрос об открытии на Урале в текущем году техникума связи для подготовки потребных кадров на местах»* [2, д. 10, л. 6].

В марте 1930 г. было принято решение Коллегии при Народном Комиссаре Почт и Телеграфов *«открыть техникумы в*

гг. Свердловске и Ташкенте с тремя отделениями: Телеграф, Телефон и Радио – с ежегодным приемом по 120 человек. На организацию и содержание техникума в городе Свердловске в 1929/1930 году открыт Уральскому Управлению Связи кредит в сумме 267 тыс. рублей» (Протокол заседания Коллегии № 25 от 5 марта 1930 г.) [8].

На основании этого решения 16 марта 1930 года по Управлению Связи Уральской области был издан приказ № 56/30 «Об открытии техникума связи». В нем говорилось: «С 1 мая с/г в Свердловске открывается техникум связи с тремя отделениями:

- телеграфным,
- телефонным,
- радио.

В первую очередь в техникум принимаются:

- 1) рабочие с производства, имеющие не менее трех лет производственного стажа;
- 2) работники связи – ударники, активисты преимущественно из категорий монтеров, почтальонов, рабочих складов мастерских и грузчиков;
- 3) дети рабочих (из них – не менее 20 % женщин)».

К приказу прилагалась разверстка по округам: «Свердловский – 25 чел., Пермский – 25 чел., Н. Тагильский – 20 человек., Верхне-Камский – 10 чел., Златоустовский – 20 чел., Челябинский – 15 чел., Тюменский – 10 чел., Шадринский – 7 чел., Курганский – 10 чел., Сарапульский – 7 чел., Коми-Пермяцкий – 5 чел., Троицкий – 10 чел., Тобольский – 5 чел., Илимский – 8 чел., Башкирская АССР – 30 чел.».

В примечании говорилось о том, что в Коми-Пермяцком округе и Башкирской АССР желательно использовать места для «националов».

Подчеркивалось, что «поступающий в техникум должен обладать подготовкой не ниже семилетки» [2, д. 10, л. 147].

В 1920 – 1930-е гг. существовал классовый принцип обучения: приоритет получали дети рабоче-крестьянского происхождения. Шла борьба за пролетаризацию техникумов: проводились постоянные чистки по социальному признаку. Вступительных экзаменов как таковых не было. Проводились наборы по партийной, комсомольской, профсоюзной разрядке. По существу лишены были доступа к высшему и среднему специальному образованию представители

«классово чуждых элементов»: дети дворян, духовенства, купцов. В 1930-е гг. к ним добавились дети раскулаченных, «врагов народа». Поэтому в приказе предлагались «при содействии местных партийных и союзных органов открыть прием и провести отбор желающих поступить в техникум». При этом говорилось о необходимости «при подборе кандидатов обращать особое внимание на социальный состав и образовательную подготовку» [2, д. 10, л. 147]. 15 апреля 1930 г. была создана приемная комиссия Техникума связи. Представителем комиссии приказом по Управлению связи был назначен тов. Сидельников, которому было предписано привлечь к работе комиссии представителей обкома профсоюза связи, УралОНО и обкомов ВКП(б) и ВЛКСМ [2, д. 8, л. 73]. Официальной датой открытия техникума считается 18 апреля 1930 г.

Уже состав комиссии показывает, какое значение придавалось созданию техникума.

Прием учащихся на первый курс со сроком обучения три года был проведен в мае 1930 г. Были приняты 90 человек. Штат преподавателей состоял из 4 человек, причем не было ни одного преподавателя-специалиста. С момента организации Свердловский техникум связи находился в непосредственном подчинении Уральского управления связи. Техникум был размещен в двухэтажном кирпичном здании бывшей Екатеринбургской почты с 15 комнатами, с печным отоплением на одной из центральных улиц – Пушкинской, д. 19 (сейчас это одно из зданий администрации губернатора области, см. рис. 1). Общая площадь здания составляла всего 847 квадратных метров. Здание не было приспособлено для учебных занятий, но все же на первых порах были оборудованы три лаборатории: телефонная, телеграфная и радиолaborатория. Одну комнату отвели под библиотеку. Учебных аудиторий было только три. Позднее были оборудованы лаборатории дальней связи и электротехники. Во дворе техникума началось строительство деревянного пристроя, где в дальнейшем были размещены библиотека и слесарная мастерская [8]. Первым директором техникума был назначен Григорий Анисимович Панишин, занимавший эту должность с 17 марта по 20 июня 1930 г. Его сменил И. Ф. Детушев (Приказ по управлению связи № 159 от 19 авг. 1930 г.) [2, д. 8, л. 132].





**Рис. 1. Здание Уральского техникума связи, ул. Пушкина, д. 19**

В техникуме существовала так называемая концентрическая система обучения, осуществляемая путем непрерывной производственной практики с таким расчетом, чтобы обучающийся после первого года обучения мог выполнять работу монтера, после второго года – техника, а после третьего года – инженера. В условиях острой нехватки специалистов такая система позволяла в кратчайшие сроки хотя бы по минимуму решить проблему кадров для отрасли. Приказом по Управлению связи № 186 от 14 октября 1930 г. Уральский техникум связи переводился на непрерывную производственную практику. Для этого предлагалось:

*«- Наметить производственные звенья и предприятия связи г. Свердловска, в которых соответственно преподаваемым дисциплинам обучающиеся должны проходить непрерывную производственную практику наряду с практикой в учебных лабораториях и мастерских;*

*- построить учебные занятия таким образом, чтобы практикой в мастерских и на предприятиях непрерывно обеспечивалась половина всей учебы;*

*- перестроить учебные планы и программы, а также расписание занятий с учетом производственной практики, чтобы каждый учащийся выполнял нужную предприятию работу и приобретал навыки в работе на самом производстве, тем самым становился бы активным участником производства, участником борьбы за выполнение и перевыполнение рабочих планов;*

*Свердловскому райотделу связи, телеграфной сети и радиоузлу предлагалось обеспечить руководство работой практикантов и рабочими местами»* [2, д. 8, л. 178].

В октябре 1930 г. в техникуме обучались 132 человека, из них – 61 комсомолец. 3 октября 1930 г. в техникуме была создана партийная ячейка в количестве трех человек: *Логунова, Голева, Детушева*. Секретарем ячейки был избран Логунов.

С 13 марта по 23 ноября 1931 г. директором техникума был *Николай Иванович Мелехов*.

В сентябре 1931 г. техникум вошел в состав Уральского учебного комбината связи. В техникуме работали дневное и вечернее отделение, рабфак и краткие курсы по подготовке связистов массовых профессий: техников, монтеров двухсторонней связи, нормировщиков, экономистов, бухгалтеров. В 1931 г. техникум был переведен на четырехгодичное обучение. Была введена высшая вневойсковая подготовка. Возглавлял военные занятия комбриг *О. В. Можжев* – человек высокой культуры, больших знаний. Летом учащиеся выезжали в лагеря, где получали всестороннюю военную и физическую подготовку. Учащимся присваивались офицерские звания [8].

В ноябре 1931 г. директором комбината связи и одновременно техникума был назначен *Абрам Самойлович Крицман*. Он руководил техникумом с 23 ноября 1931 г. по 5 мая 1933 г. и много сделал для его утверждения и укрепления. Он характеризовался как «человек политически развитый, но идеологически не всегда выдерж-

жанный», вместе с тем отмечали его профессионализм и проявленную в работе инициативу [9, д. 3, л. 38].

Техникум рос и укреплялся. В 1934 г. в нем было уже 270 учащихся. Крайне остро стоял вопрос с материальной базой, с жильем для студентов. В 1932 г. хозяйственным способом, главным образом силами самих преподавателей и студентов, было построено деревянное здание общежития по улице Крылова. Строительство общежитий на улицах Крауля и Студенческой, предназначенных для студентов техникума, задерживалось. Все сроки были сорваны. Часть студентов вынуждена была ночевать на столах в учебных аудиториях [9, д. 2, л. 1]. Учебное здание на улице Пушкинской, 19 было не приспособлено для ведения учебных занятий, не имело водяного отопления [2, д. 16, л. 6]. Преподавательский состав еще не был полностью укомплектован. Специальные дисциплины читали преподаватели: *Б. А. Николаев*, *Циунчик* – телефонию, *Семюшкин*, *Нечистик* – телеграфию, *Стефанович*, *Ильинский*, *В. А. Данилюк* – радиодисциплины. Общеобразовательные предметы первоначально вели совместители. В 1933-1934 гг. пришли новые преподаватели. Математику преподавала *Н. В. Саковская*, химию – *Н. Е. Алексеева*, немецкий язык – *Н. В. Сорокина*, литературу – *Н. А. Сморгун* [8], историю – *Ф. Е. Егоров* (1895 г. р.). Он в течение многих лет возглавлял партийную организацию техникума. С 1915 г. по 1918 г. служил в армии, участник гражданской войны. С 1918 г. работал учителем в сельской школе. В 1927-1928 гг. учился в педагогическом техникуме в г. Вятке, в 1930 г. поступил в Московский педагогический институт, но не закончил его. С 1933 г. преподавал в техникуме связи, одновременно закончив вечернее отделение исторического факультета Свердловского пединститута [9, д. 9, л. 128]. Работал в техникуме до конца жизни, пользовался непререкаемым авторитетом среди студентов и преподавателей.

Продолжалась практика регулирования социального состава студентов. Зачастую она принимала уродливые формы. Так, в 1931 г. поступил анонимный донос на учащегося Л. И. Лаптева о том, что он сын кулака. Вопрос рассматривался на заседании партийного бюро техникума. Партийное бюро заняло достаточно взвешенную позицию. В его постановлении было запи-

сано: «Ввиду того что заявление поступило от частного лица и никем не заверено, и по имеющимся данным Лаптев является сыном крестьянина, сам рабочий, родители права голоса не лишены, запросить райком комсомола (телефонограммой) о Лаптеве, подтвердить соответствующими документами» [9, д. 2, л. 4-5].

Однако Управление связи заняло иную позицию. Не дожидаясь ответа на телеграмму, решили отчислить Л. И. Лаптева из техникума.

В 1932 г. практика командирования на учебу была отменена. Были введены вступительные экзамены, а после принятия Конституции СССР 1936 г., провозглашавшей равенство всех граждан, были отменены всякие ограничения по социальному признаку, хотя неофициально политика регулирования социального состава продолжалась.

В 1932-1933 гг. было окончено строительство Дома связи (рис. 2). Приказом по Управлению связи от 20 января 1933 г. техникуму в порядке аренды был предоставлен для занятий шестой этаж и одно крыло четвертого [2, д. 16, л. 60]. В 1934 г. были сданы в эксплуатацию два корпуса общежития по ул. Студенческой во Втузгородке. В общежитии устроили красный уголок, соединив три комнаты, сделали небольшую сцену. Работа драматического, вокального и др. кружков проходила в общежитии.

На посту директора техникума А. С. Крицмана сменил *М. М. Шанхет*. С октября 1933 г. техникум возглавил *С. А. Дьяков* (1900 г. р.). Он окончил в 1920 г. учительскую семинарию, после чего был мобилизован в Красную Армию. В 1921 г. был демобилизован, работал учителем и директором школы. С 1927 г. член ВКП(б). Райкомом партии был командирован на учебу в Ленинградский педагогический институт им. А. И. Герцена, где учился до 1931 г. С декабря 1931 г. с преобразованием техникума в учебный комбинат был назначен первым заместителем директора учебного комбината связи по учебной работе. С октября 1933 г. по 1937 г. работал директором учебного комбината. С. А. Дьяков – отличный преподаватель, администратор, много сделал для дальнейшего развития техникума. Он был директором с 18 октября 1933 г. по 7 января 1938 г. и вновь вернулся на эту должность в годы Отечественной войны [9, д. 9, л. 128].



**Рис. 2. Дом связи. 1950-е годы**

Первый выпуск техникума состоялся в 1933 г. Приказом начальника управления связи от 27 февраля 1933 г. была создана квалификационная комиссия под председательством А. С. Крицмана, включавшая наряду с преподавателями техникума и работниками Управления представителей районных комитетов ВКП(б) и ВЛКСМ, дипломы техников получили 87 человек [11, с. 92]. Впервые на производство пришли дипломированные специалисты, хорошо технически подготовленные, многие из них впоследствии заняли руководящие должности на предприятиях связи, работали в научных учреждениях, в высших учебных заведениях. Среди них А. Б. Непомнящий (будущий начальник Свердловского областного управления связи), М. С. Хомяков (начальник правительственной связи г. Свердловска, впоследствии возглавил областной радиоцентр), полковник Т. П. Захаров (доктор наук, генерал-майор), М. Х. Мухаметзян (преподаватель Железнодорожного института) и др. По итогам выпуска вышел Приказ по Управлению связи № 153 от 17.03.1933 г. В нем отмечалось, что «первый выпуск техников из Уральского учебного комбината связи дает нам в основном политически развитых технических кадров». «На основе выполнения решений партии и правительства о высшей и средней школе, борьбы с классово чуждыми элементами, несмотря на тяжелые условия учебы (отсутствие приспособленных помещений, достаточно оборудованных кабинетов и лабораторий), коллектив студентов во главе с руководящим составом хозяйственных и общественных организаций при активном участии преподавательского состава добились успеш-

ного выполнения учебно-производственного плана» [2, д. 16, л. 175].

За успешную работу была объявлена благодарность с занесением в личное дело преподавателям техникума А. С. Крицману, С. А. Дьякову, Ю. А. Голову, Григорьеву, Клевцову. А. С. Крицман был премирован путевкой на курорт, а С. А. Дьяков – велосипедом.

Вместе с тем Управление связи обязало директоров городских предприятий связи и руководителей секторов Управления в пятидневный срок выявить наличие аппаратуры, которую можно передать Учебному комбинату бесплатно для пополнения лабораторий [2, д. 16, л. 175].

Учебный комбинат связи просуществовал до 1937 г. В том же году техникум был переименован в Электротехникум связи, переведен на четырехгодичное обучение и передан в непосредственное подчинение главному Управлению Учебных заведений связи. Директором техникума был назначен Н. С. Осетров, занимавший эту должность с 7 января 1938 г. по 5 февраля 1938 г. Его сменил М. Г. Коротких, руководивший техникумом с 5 февраля 1938 г. по 31 декабря 1938 г.

В жизни техникума не могли не найти отражения те негативные явления в нашем обществе, которые имели место в 1930-е гг. В целом, репрессии счастливо миновали коллектив техникума. Тем не менее, отпечаток на деятельность коллектива они наложили. Первоначально, когда вопросы борьбы с «врагами народа» стали систематически ставиться на партийных собраниях, на повседневной работе и жизни это практически не отражалось. Принимались резолюции с призывами «привлечь к суду врагов

народа, шпионов и вредителей, агентов фашизма», после чего собрание благополучно переходило к обсуждению текущих дел, вопросов организации учебного процесса, совершенствования методов обучения и т. д. Положение стало меняться после печально известной речи И. В. Сталина на мартовском пленуме ЦК ВКП(б) 1937 г., в которой он призывал к усилению бдительности, по существу к поиску врагов в своей среде: *«Нынешние вредители и диверсанты... – это большей частью люди партийные с партийными билетами в кармане, – стало быть, люди формально не чужие. Если старые вредители шли против наших людей, то новые вредители, наоборот, лебезят перед нашими людьми, .... чтобы втереться им в доверие»* [6, с. 14]. *«Слабость наших людей составляет не техническая отсталость, а политическая беспечность, слепое доверие к людям, случайно получившим партийный билет, отсутствие проверки людей не по их политическим декларациям, а по результатам их работы»* [6, с. 21].

Эта речь положила начало «охоте на ведьм». Выступая на общем собрании коллектива преподавателей и студентов Электротехникума связи, директор техникума М. Г. Коротких подчеркнул, что *«одной учебы недостаточно, надо иметь еще классовое чутье и быть бдительным в каждой мелочи, чего у нас как раз нет»* [9, д. 7, л. 18-19].

Теперь все недостатки – срыв срока пуска строительных объектов, антисанитарное состояние общежитий, отсутствие должного финансирования и т. д. – объяснялись происками вредителей, врагов народа. Наконец, в техникуме нашелся и свой вредитель, работник одной из лабораторий Ковалев, судя по всему, порядочный разгильдяй, который, по выражению секретаря партийной организации С. А. Дьякова, *«довел лабораторию до хаотического состояния»*, что, в конечном счете, и привело к аварии. Ковалев был арестован и осужден как враг народа [9, д. 8, л. 54]. Была создана комиссия *«по ликвидации последствий вредительства»*. Комиссия отметила, что *«выполнение плана по ликвидации последствий вредительства идет слабо ... потому что некоторые мероприятия требуют затраты определенных средств, а они к нам не поступают»* [9, д. 8, л. 51].

Как водится, нашлись и любители половить рыбку в мутной воде. Н. С. Осетров обвинил во вредительстве бывшего директора техникума С. А. Дьякова, который на время летних каникул распорядился снять силовой щиток в лаборатории и перенести

его в общежитие; завхоза Рыжова, который заявил, что щиток в общежитии был необходим, а в лаборатории в каникулярное время все равно не работал; а заодно и преподавателя истории Ф. Е. Егорова, который якобы выразил сомнения в возможности построения социализма в одной стране, *«что доказывает, что он является несомненным троцкистом»*. Все эти обвинения разбирались на различных уровнях, ни одно из них не подтвердилось, но крови товарищам по работе он попортил много.

С Н. С. Осетровым расправились его же методами. В ходе предвыборной компании студентами был задан вопрос: *«Почему товарищ Сталин баллотируется в Москве, а не в Грузии?»*. Осетров ответил, что товарищ Сталин баллотируется в Москве потому, что получит там 100 % голосов, а в Грузии народ менее культурен, там еще много бывших князьков и мулл (видимо товарищ Осетров полагал, что Грузия находится в Средней Азии), которые держат под влиянием темную массу. Поэтому будет неудобно для его авторитета получить менее 100 % голосов.

Ответ тов. Осетрова был расценен как политически неверный, на том основании что тов. Сталин везде по СССР получит 100 % голосов. По этому вопросу было проведено закрытое партийное собрание, на котором выступление Осетрова было расценено как контрреволюционная агитация. Ему был вынесен строгий выговор с предупреждением. Осетров немедленно подал заявление об освобождении от работы по собственному желанию в связи с *«необходимостью повышения квалификации через непосредственную работу на производстве»* и после увольнения сразу же уехал из города [9, д. 7, л. 29].

В 1938 г. новым директором техникума был назначен М. В. Базлев, по образованию радиоинженер. Он занимал эту должность с 31 декабря 1938 г. по 10 октября 1940 г.

Во второй половине 1930-х гг. стабилизировался состав студентов и преподавателей техникума. В этот период преподавательскую работу вели Ф. Е. Егоров, М. Г. Коротких, М. Л. Морткович, М. В. Базлев, Калугина, Селезнев, Г. П. Захаров, Н. А. Сморгун, К. В. Сорокина и др. Преподаватели Ф. Е. Егоров, М. Л. Морткович, М. В. Базлев имели высшее образование. Б. А. Данилюк, С. А. Дьяков – незаконченное высшее [9, д. 9, л. 130], что по тем временам было достаточно высоким образовательным уровнем.

Определенные представления о численности и успеваемости студентов техникума дает табл. 1.

Таблица 1

**Численность и успеваемость студентов учащихся СЭТС**  
**[Составлена по: 9, д. 8, л. 16, д. 9, л. 130; 10, д. 24, л. 28-29]**

|              | Май 1937 г. | Май 1938 г. | Май 1939 г. | Май 1940 г.         | Май 1941 г. |
|--------------|-------------|-------------|-------------|---------------------|-------------|
| Всего уч-ся  | 214         | 320         | 367         | 403                 | 470         |
| Отличников   | 3           | 8           | 17          | 36                  | Нет свед.   |
| Ударников    | 18          | 35          | 40          | 36                  | Нет свед.   |
| Средний балл | 3.4         | 3.4         | Нет свед.   | Успеваемость 70.7 % | Нет свед.   |

До войны за 11 лет существования техникума были выпущены около 500 специалистов. Среди выпускников 1930 годов – *И. И. Иофин*, более 25 лет бывший директором Свердловского электротехникума связи, *А. И. Шушаров*, более 20 лет возглавлявший Свердловскую ГТС, *И. В. Клебанов*, будущий начальник Свердловской МТС, генерал-майор *Н. А. Космодемьянский*, генерал-майор *М. С. Лихачев* и др. *Г. П. Захаров*, *Н. А. Космодемьянский*, *М. С. Лихачев* в приветствии по случаю 40-летия электротехникума связи писали: «Технические и военные знания, полученные в период учебы, явились хорошей основой для выполнения задач по организации и обеспечению связи командования в период Великой Отечественной войны. Время учебы в техникуме оставило в нас неизгладимое впечатление. Высокое чувство товарищества, оптимизма, молодого задора и энтузиазма, которым жила молодежь тех лет, мы стремимся пронести через всю нашу жизнь» [5, с. 45].

Накануне Великой Отечественной войны в техникуме большое внимание уделялось военно-оборонной работе. Возглавил эту деятельность преподаватель военного дела *М. М. Марков*. Была поставлена задача – вовлечь в оборонно-массовую работу всех комсомольцев, членов и кандидатов партии, всех преподавателей. Были организованы стрелковый кружок, кружки гранатометчиков и штыкового боя. Из-за отсутствия собственного стрельбища использовали стрелковый тир Дома обороны и общества «Динамо» [9, д. 8, л. 88]. В октябре 1939 г. партийное собрание техникума приняло решение о том, что каждый член партии обязан овладеть одной военной специальностью [9, д. 8, л. 45].

Не надо думать, что интересы студентов ограничивались только учебой. Работа-

ли вокальный, театральный кружок, спортивные секции. Ставились студенческие спектакли. Так, в 1939 г. в Свердловском электротехникуме связи работали драмкружок, струнный, духовой, художественная секция. Силами драмкружка были поставлены пьесы «Разлом», «Чужой ребенок». В общежитии систематически демонстрировались кинокартины, читались лекции по различной тематике, выпускались стенгазеты. Практиковалось коллективное посещение театров. В летние каникулы был организован туристический поход по р. Чусовой. Ряд студентов отдыхал в олимпийском лагере на Кавказе.

Большое внимание уделялось спортивной работе. Студенты техникума регулярно участвовали в соревнованиях на первенство ДСО «Молния». В техникуме работали секции: гимнастическая, легкоатлетическая, волейбольная. Студенты занимали призовые места на областных соревнованиях. Систематически проводились шахматные турниры. Работала секция альпинизма [10, д. 24, л. 31-33].

В период с 10 октября 1940 г. по 15 мая 1941 г. директором техникума был *М. Л. Морткович*.

В годы своего становления коллектив техникума связи находился в непрерывном развитии. Совершенствовалась материальная база, росли методическое мастерство и профессиональная квалификация преподавателей. Одно из старейших учебных заведений связи страны с честью несло свое звание, готовило высококвалифицированных специалистов для предприятий связи Урала и страны. Многие выпускники техникума занимали высокие должности. Стали крупными руководителями, научными работниками, педагогами.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Баранова Л. Я. Средние специальные учебные заведения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ural.ru/spec/ency/encyclopaedia-17-1912-srednie-specialnye-uchebnye-zavedeniya-tehnikumy-uchsha-kol.html>.
2. 85 лет Уральскому техническому институту связи и информатики. – Екатеринбург, 2015.
3. Государственный архив Свердловской области (ГАСО). – Ф. 2196 р. – Оп. 1.
4. Главацкий М. Е., Светлова И. Г. Высшая школа на Урале // Уральская историческая энциклопедия. – Екатеринбург, 1998. – С. 135.
5. 75 телекоммуникационному образованию на Урале. – Екатеринбург, 2005.

6. Сталин И. В. О недостатках партийной работы и мерах ликвидации троцкистских и иных двурушников. Доклад и заключительное слово на Пленуме ЦК ВКП(б) 3-5 марта 1935 г. – М. : Партиздат ЦК ВКП(б), 1937.
7. Тоффлер Э. Третья волна. – М., 1999.
8. Фонды библиотеки УрТИСИ – СибГУТИ.
9. Центр документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО). – Ф. 4262. – Оп. 1.
10. ЦДООСО. – Ф. 800. – Оп. 1.
11. Шапошников Г. Н. Времен связующая нить: этапы развития электросвязи на Среднем Урале. – Екатеринбург, 2002.

#### R E F E R E N C E S

1. Baranova L. Ya. Srednie spetsial'nye uchebnye zavedeniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.ural.ru/spec/ency/encyclopaedia-17-1912-srednie-specialnye-uchebnye-zavedeniya-tehnikumy-uch-sha-kol.html>.
2. 85 let Ural'skomu tekhnicheskemu institutu svyazi i informatiki. – Ekaterinburg, 2015.
3. Gosudarstvennyy arkhiv Sverdlovskoy oblasti (GASO). – F. 2196 r. – Op. 1.
4. Glavatskiy M. E., Svetlova I. G. Vysshaya shkola na Urale // Ural'skaya istoricheskaya entsiklopediya. – Ekaterinburg, 1998. – S. 135.
5. 75 telekommunikatsionnomu obrazovaniyu na Urale. – Ekaterinburg, 2005.
6. Stalin I. V. O nedostatkakh partiynoy raboty i merakh likvidatsii trotskistskikh i inykh dvurushnikov. Doklad i zaklyuchitel'noe slovo na Plenum TsK VKP(b) 3-5 marta 1935 g. – М. : Partizdat TsK VKP(b), 1937.
7. Toffler E. Tret'ya volna. – М., 1999.
8. Fondy biblioteki UrTISI – SibGUTI.
9. Tsentr dokumentatsii obshchestvennykh organizatsiy Sverdlovskoy oblasti (TsDOOSO). – F. 4262. – Op. 1.
10. TsDOOSO. – F. 800. – Op. 1.
11. Shaposhnikov G. N. Vremen svyazuyushchaya nit': etapy razvitiya elektrosvyazi na Srednem Urale. – Ekaterinburg, 2002.

# СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.016:51  
ББК В1р

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

## **Бодряков Владимир Юрьевич,**

доктор физико-математических наук, заведующий кафедрой высшей математики и методики обучения математике, Институт математики, физики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9; e-mail: Bodryakov\_VYu@e1.ru

## **Воронина Людмила Валентиновна,**

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой теории и методики обучения естественному, математике и информатике в период детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: Voronina@uspu.me

### **ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** качество образования; математическое образование; подготовка будущих учителей; математическая культура; педагогические вузы; методика математики в вузе; методика преподавания математики.

**АННОТАЦИЯ.** Работа посвящена оценке качества математического образования студентов регионального педагогического вуза (на примере ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» – УрГПУ). В качестве первичных данных для такой оценки использованы доступные авторам статистические сведения о результатах ЕГЭ по математике для абитуриентов, поступавших / поступивших в УрГПУ, и другие доступные данные. Дана расширенная оценка качества и преемственности в образовательном tandemе «Школьная математика» – «Математика педагогического вуза». В качестве путей повышения качества математического образования перечислены следующие: осуществление индивидуально-дифференцированного подхода в обучении математике, строгий учет и контроль знаний обучающихся по математике, использование информационно-коммуникационных технологий и др. Отмечается, что одним из главных путей повышения качества математического образования является формирование у обучающихся математической культуры. Описываются условия формирования математической культуры у будущих учителей: повышение мотивации студентов к изучению математики через применение в образовательном процессе активных и интерактивных форм обучения и использование в образовательном процессе современных мобильных технологий, повышение роли межпредметных связей в процессе обучения математике через усиление прикладной составляющей математики, повышение роли самообразования студентов с включением в самостоятельную работу студентов исследовательских, творческих, проектных технологий.

## **Bodryakov Vladimir Yurievich,**

Doctor of Physics and Mathematics, Head of Department of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Institute of Mathematics, Physics and Information Technologies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **Voronina Lyudmila Valentinovna,**

Doctor of Pedagogy, Head of Department of Theory and Methods of Teaching Natural Science, Mathematics and Computer Science in Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

### **PROBLEMS OF QUALITY OF MATHEMATICS EDUCATION IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY AND THEIR SOLUTION**

**KEY WORDS:** education quality; mathematic education; teachers' training; mathematic culture; teachers' training university; methods of teaching Math at university; methods of teaching Math.

**ABSTRACT.** The article is devoted to assessment of the Mathematics education of students in the largest pedagogical university of the region (on the basis of the Ural State Pedagogical University – USPU). The grounds for assessment were the results of the Unified State Exam in Maths of the applicants to the USPU and some other available data. Deep assessment of the quality of continuity of Mathematics at school and at university is provided. The following ways of quality improvement are possible: individual approach in teaching Mathematics, test of knowledge in Mathematics, the use of information and communication technologies, etc. One of the main ways of education quality perfection is formation of Mathematic culture of prospective teachers. The levels of Mathematic culture of a teacher are described: the use of active and interactive forms of education, as well as mobile technologies, to motivate students to study Mathematics; increase of the role of meta-subject links by means of emphasizing of the applied potential of Mathematics; stimulation of self-education of students with the help of research, creative and project tasks.

В российском обществе давно ощущается неудовлетворенность качеством массового отечественного математического образования (МО) на всех уровнях. Невысокое качество МО находит отражение в перманентно изменяемом формате и содержании ЕГЭ по математике, в засекречивании первичных федеральных и региональных статистических данных по результатам сдачи ЕГЭ, в постоянном изменении шкала перевода первичных баллов ЕГЭ в тестовые, в публичных дискуссиях, а подчас и скандалах в связи с «проблемой ЕГЭ» и проч. На практике родители выпускников отчетливо понимают, что в большом, если не сказать подавляющем числе случаев, для

получения высоких баллов на ЕГЭ по математике школьной программы явно недостаточно и требуются дополнительные занятия. Как результат – пышно расцвело повальное репетиторство. Последнее фактически представляет собой альтернативную и притом достаточно емкую и эффективную образовательную систему, для работы которой не нужны чиновники, ФГОС, РПД и т. п. Болезненным индикатором неуклонного падения качества математического образования стало очередное ухудшение позиций России в мировом рейтинге стран-победительниц международных математических олимпиад (табл. 1, 2).

Таблица 1

### **Результаты Международной Математической Олимпиады – 2017 [32]**

| Страна           | Итог, баллы | Рейтинг | Награды (медали) |         |        |
|------------------|-------------|---------|------------------|---------|--------|
|                  |             |         | Золото           | Серебро | Бронза |
| Республика Корея | 170         | 1       | 6                | 0       | 0      |
| Китай            | 159         | 2       | 5                | 1       | 0      |
| Вьетнам          | 155         | 3       | 4                | 1       | 1      |
| США              | 148         | 4       | 3                | 3       | 0      |
| Иран             | 142         | 5       | 2                | 3       | 1      |
| ...              | ...         | ...     | ...              | ...     | ...    |
| Россия           | 128         | 11      | 1                | 3       | 2      |

Таблица 2

### **Рейтинг РФ на Международной Математической Олимпиаде по годам [32]**

| Год    | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|--------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Россия | 2    | 4    | 4    | 4    | 4    | 8    | 7    | 11   |

Проблема качества математического образования в России как части общего мирового образовательного пространства многомерна, и различным аспектам этой проблемы посвящены многочисленные академические и публицистические работы отечественных и зарубежных авторов (см., например, [14; 16; 32–42] и др.). Кафедра высшей математики и методики обучения математики УрГПУ также ведет систематические исследования по этой проблеме, с успехом привлекая в рамках НИРС к исследованиям студентов, будущих педагогов-математиков [1; 2; 5–13; 31].

В ноябре 2017 г. глава Рособрнадзора С. Кравцов представил результаты апробации оценки учителей [16]: «15–20 % учителей, участвовавших в исследовании (по всей России), не выполнили задания по математике и русскому языку. Они не знают математику и русский язык, не могут выполнить задания по своему предмету и практические педагогические задачи. У Рособрнадзора появились очень большие вопросы к педагогическим вузам, потому что зачастую абитуриенты с низкими результатами ЕГЭ

идут в педагогический вуз». Кравцов считает: «Пусть это будут невысокие результаты, но за четыре года можно их подготовить: дать предметную, методическую подготовку – для того, чтобы быть хорошим учителем. После завершения обучения в педагогическом вузе нет объективного экзамена. Должен быть независимый экзамен по итогам учебы в педагогическом вузе... Допуск к педагогической профессии должен быть через этот экзамен и через серьезную практическую подготовку. У нас, к сожалению, педагогические вузы дают очень много теории и немного практики, а должно быть наоборот». Наконец, считает глава Рособрнадзора, «учитель должен проходить объективную аттестацию. Раз в пять лет учитель проходит аттестацию. Аттестация проходит формально. А нужно смотреть результаты учеников».

Уместно отметить, что проблемы качества образования, в особенности математического, имеют отчетливый социальный, а возможно, и медицинский контекст. Российские педагоги винят родителей в том, что они не занимаются детьми, а родители



пеняют школам на отсутствие квалифицированных педагогов и нормальных учебных программ. При этом во всем мире заговорили о новой эпидемии XXI в. – *learning disabilities* – неспособности к обучению [23]. Создаются специализированные центры, ставящие задачей изучение проблемы *learning disabilities* и оказание помощи, хотя бы консультационной, по проблеме; например, американский *National Center for Learning Disabilities* [38]. Можно указать индикаторы возможного наличия проблемы [41]:

- *difficulty with reading and/or writing* (трудности с чтением и/или письмом);
- *problems with math skills* (проблемы с математическими навыками);
- *difficulty remembering* (трудности с запоминанием);
- *problems paying attention* (проблемы с удержанием внимания);
- *trouble following directions* (затруднения в следовании указаниям);
- *poor coordination* (плохая координация);
- *difficulty with concepts related to time* (трудности с оперированием со временем).
- *problems staying organized* (проблемы с самоорганизацией).

Таким образом, затрудненность выполнения математических операций обучающимся являются одним из указателей возможной проблемы с *learning disabilities*. В выраженных формах «математическая составляющая» *learning disabilities* называется *dyscalculia* и может включать следующие симптомы:

- трудности с математической терминологией;
- трудности при расчетах наличными в магазинах;
- затруднения при решении задачи на бумаге;
- проблемы с распознаванием и интерпретацией логических информационных последовательностей (например, последовательных шагов при решении задачи);
- проблемы с пониманием временной последовательности событий;
- трудности с устным описанием математических алгоритмов.

Следует, однако, подчеркнуть, что приведенные индикаторы не являются диагнозом. Диагноз *learning disabilities* можно поставить лишь после проведения специального обследования.

В контексте темы данной статьи сосредоточимся на проблемах качества математического образования в школах и проблемах математического образования в педагогических вузах (на примере УрГПУ). Едва ли необходимо доказывать наличие прямой

тесной связи между этими двумя проблемами, ибо выпускники школ немедленно «переносят» все школьные математические недоработки в вузы, в т. ч. педагогические. И, наоборот, молодые учителя – выпускники педагогических вузов – «доставляют» в школы вузовские недоработки в отношении предметного и методического знания основ преподавания предмета. Качество профессионального математического образования, когда занятия математикой как наукой становятся основной профессией, не входит в рамки данной статьи.

Отражением общественной и профессиональной озабоченности невысоким качеством математического образования стало появление в 2013 г. Концепции развития математического образования в Российской Федерации (далее – Концепция МО в РФ) [19]. В 2014 г. даже был утвержден план мероприятий по реализации Концепции развития математического образования в Российской Федерации [25]. Концепция МО в РФ [19] ставит целью вывести российское математическое образование на лидирующее положение в мире и сделать математику передовой и привлекательной областью знания и деятельности, получение математических знаний – осознанным и внутренне мотивированным процессом.

Для решения задач Концепции МО в РФ предусматривается доработать систему оценки труда с учетом специфики деятельности и международной практики оценки труда преподавателей математики, научно-педагогических работников образовательных организаций высшего образования и научных работников научных организаций, занятых по профилю математики. Образовательные организации высшего образования и исследовательские центры должны участвовать в работе по математическому просвещению и популяризации математических знаний среди населения России и др. Завершает Концепцию МО в РФ уверенность авторов в том, что ее реализация обеспечит новый уровень математического образования, что улучшит преподавание других предметов и ускорит развитие не только математики, но и других наук и технологий. Это позволит России достигнуть стратегической цели и занять лидирующее положение в мировой науке, технологии и экономике

К сожалению, и об этом по истечении нескольких лет с момента принятия концепции можно говорить с полным основанием, обозначенные авторами Концепции МО в РФ направления ее реализации во многом так и остались декларативными. Не будучи подкрепленными соответствующей деятельной политической волей и финан-

совыми ресурсами и материально-техническим обеспечением, даже самые перспективные направления не реализуются и не будут реализованы. Отметим имеющиеся попытки пробудить интерес к математике путем издания популярной математической литературы (см., например, [4; 22; 27] и др.).

Рассмотрим особенности математического образования на разных ступенях образования.

#### ШКОЛЬНОЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Общие требования к содержанию и результатам школьного математического образования на разных уровнях общего образования определяются нормативными требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС): начального (ФГОС НОО) [28], основного общего (ФГОС ООО) [29] и среднего общего образования (ФГОС СОО) [30].

Образовательные стандарты ориентированы на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника школы»). Так, ФГОС СОО [30] выделяет следующие личностные характеристики выпускника: «креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества; владеющий основами научных методов познания окружающего мира; мотивированный на творчество и инновационную деятельность; готовый к сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность, ... мотивированный на образование и самообразование в течение всей жизни» и др. Очевидно, чтобы формировать эти и другие стороны личности выпускника, учителю прежде необходимо развить в полной мере их у себя.

Основной формой оценки фактического качества образования, в частности, математического, в России является государственная итоговая аттестация выпускников образовательных учреждений (ОУ). Как определено статьей 59 «Итоговая аттестация» «Закона об образовании в РФ» [24], итоговая аттестация представляет собой форму оценки степени и уровня освоения обучающимися образовательной программы; итоговая аттестация проводится на основе принципов объективности и независимости оценки качества подготовки обучающихся. Итоговая аттестация, завершающая освоение основ-

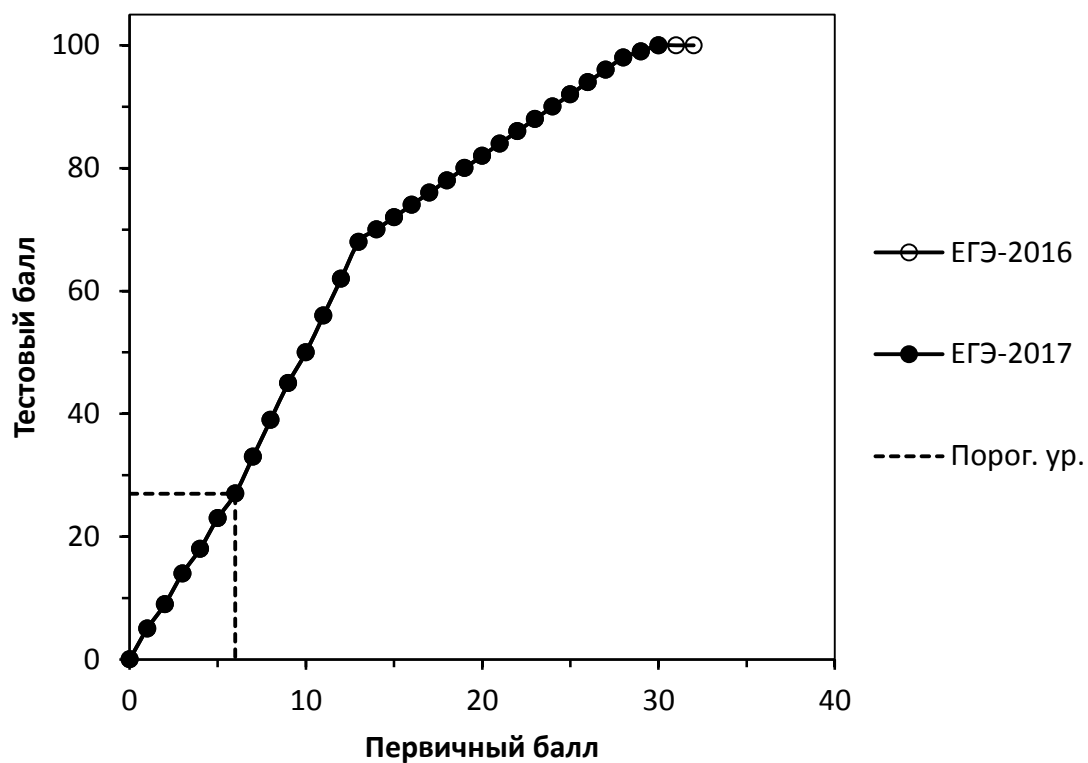
ных образовательных программ основного общего и среднего общего образования, основных профессиональных образовательных программ, является обязательной и проводится в порядке и в форме, которые установлены образовательной организацией.

«Закон об образовании в РФ» [24] определяет, что государственная итоговая аттестация по образовательным программам среднего общего образования проводится в форме единого государственного экзамена (далее – ЕГЭ).

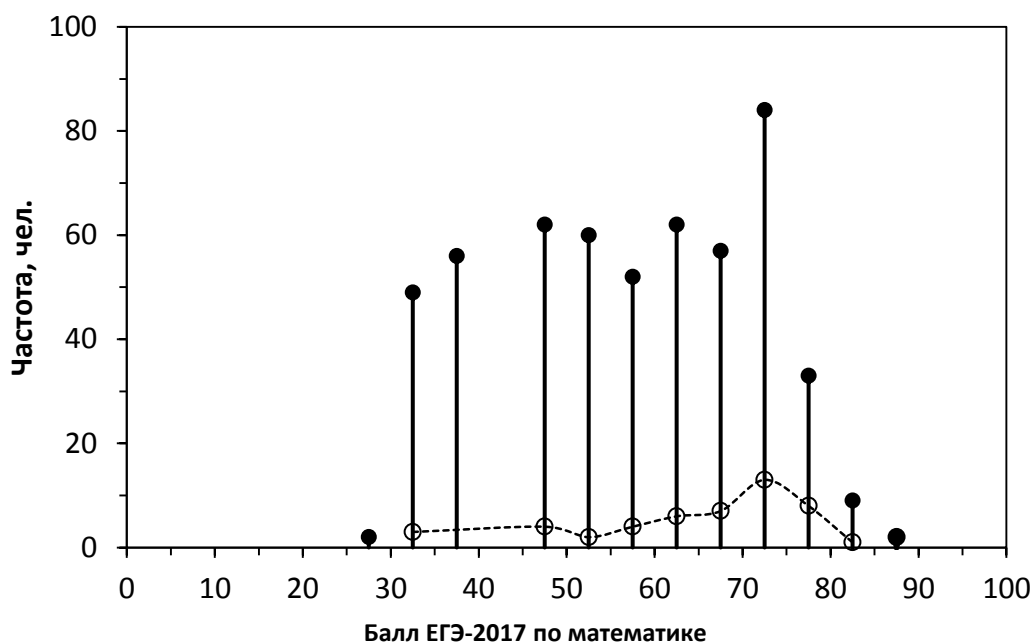
Как показывает практика, при проведении ЕГЭ по математике декларируемые принципы объективности и независимости оценки качества образования нарушаются. Так, под давлением общественности ЕГЭ по математике в 2015 г. был разделен на два уровня: базовый и профильный. Базовый уровень рассчитан на ребят, которым математика нужна только для получения аттестата об окончании средней школы. Математику базового уровня сдают школьники, поступающие на гуманитарные направления подготовки вузов. Экзамен состоит из простых задач, первичные баллы не переводятся в 100-бальную тестовую шкалу. Профильный уровень предназначен для выпускников, поступающих в вуз на специальности, у которых в перечне вступительных экзаменов есть математика. В экзамен профильного уровня включены базовая часть и задачи повышенного уровня сложности. По сути, вынужденное разделение ЕГЭ на базовый и профильный уровень закрепило документально неспособность современной массовой общеобразовательной школы обеспечить приемлемое массовое качество подготовки выпускников по математике, хотя еще совсем недавно картина виделась значительно более оптимистичной [14] (рис. 1).

#### МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УрГПУ

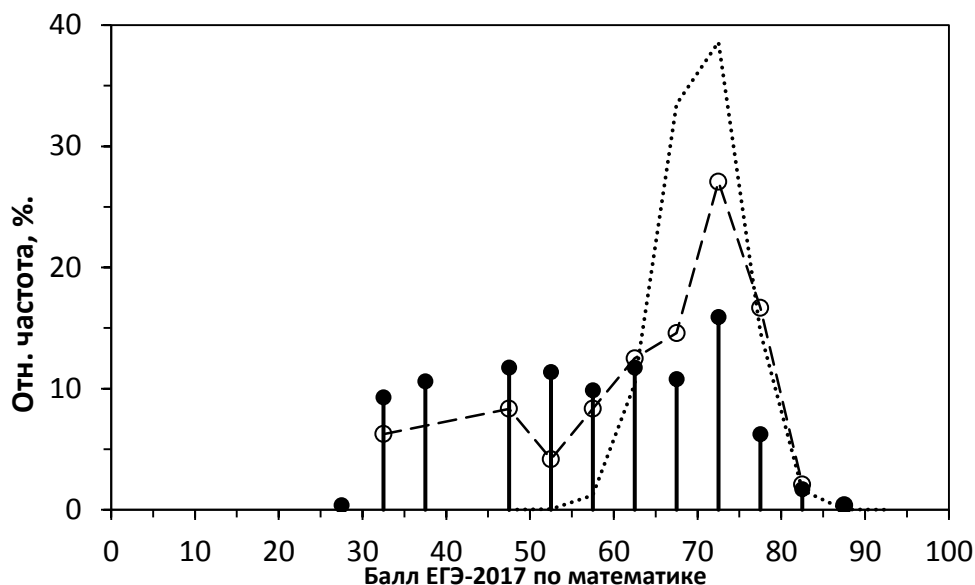
В УрГПУ, в том числе на направления подготовки, подразумевающие повышенный уровень изучения математики, увы, поступает не самая сильная в отношении уровня математической подготовки часть выпускников уральских школ. Об этом свидетельствуют распределения баллов ЕГЭ-2017 по профильной математике (рис. 2, 3) для абитуриентов, поступавших / поступивших на направление бакалавриата «44.03.05 – Педагогическое образование. Математика и Информатика».

**Математика. Профильный уровень**

**Рис. 1. Шкала перевода первичных баллов в баллы 100-бальной тестовой шкалы за ЕГЭ по математике (профильный уровень)**



**Рис. 2. Частотное распределение баллов ЕГЭ по математике (профиль) для поступающих (столбцы, 528 чел.) и поступивших в УрГПУ (пунктир, 48 чел.) абитуриентов в 2017 г. Направление подготовки «44.03.05 – Педагогическое образование. Математика и Информатика»**



**Рис. 3. Относительное частотное распределение баллов ЕГЭ по математике (профиль) для поступающих (столбцы) и поступивших в УрГПУ (пунктир) абитуриентов в 2017 г. Линия из точек – расчет по биномиальному распределению для «среднего» учащегося с вероятностью «успеха»  $p=0,7$ . Направление подготовки «44.03.05 – Педагогическое образование. Математика и информатика»**

Даже если не принимать во внимание особенности перевода первичных тестовых баллов в тестовые, из представленных распределений видно, в частности, что доля учащихся, набравших более 80 баллов (примерно «4» по 5-балльной шкале), невелика. Данное направление подготовки, подразумевающее серьезную предметную математическую подготовку, едва ли может быть полноценно освоено абитуриентами, имеющими менее 60 баллов по математике (уровень «3»). А таких первокурсников – более четверти (27 %). Поскольку эти студенты не в силах освоить предметную подготовку, то, даже если они не будут отчислены из вуза, они не смогут стать компетентными учителями математики.

К чести приемной комиссии УрГПУ, в рамках имеющихся ограниченных возможностей в качестве будущих первокурсников преимущественно выбраны наиболее подготовленные выпускники школ. Об этом свидетельствует сопоставление относительной частотной диаграммы поступивших абитуриентов с расчетом по биномиальной модели («опорное» распределение Бернулли) для «среднего» учащегося с вероятностью «успеха»  $p=0,7$  (рис. 3). Закономерность применения в качестве опорного распределения именно распределения Бернулли с вероятностью успеха  $p=0,7$  обоснована в работах [5; 6; 8–10].

Математическое образование в УрГПУ (за исключением математического образования для учителей начальной школы и

воспитателей ДОУ) осуществляет кафедра высшей математики и методики обучения математике (далее кафедра ВМиМОМ) Института математики, физики, информатики и технологий (далее ИМФИиТ) УрГПУ.

Математическое образование в рамках базовой части дисциплин ОПОП по направлению «44.03.00 – Педагогическое образование» с различными профилями обеспечивается, главным образом, дисциплиной «Основы математической обработки информации», формирующей и развивающей общекультурную компетенцию ОК-3 – способность использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве. Как правило, школьной математической подготовки первокурсникам оказывается достаточно, чтобы успешно освоить этот курс. Для ряда нематематических направлений и профилей подготовки кафедра ВМиМОМ читает дисциплины из группы «Теория вероятностей и математическая статистика».

Наиболее серьезным является объем математической нагрузки для направления подготовки «Педагогическое образование» для группы родственных профилей «Математика», «Математика и информатика», «Информатика и математика». В этом случае предметная математическая подготовка включает дисциплины профессионального цикла по укрупненным группам дисциплин «Алгебра», «Геометрия» и «Математический анализ», а также дисциплины уровня

элементарной (школьной) математики, изучаемые с позиций высшей математики. Изучение основ элементарной математики подкрепляется практикумом по решению задач. Методическую подготовку будущих учителей обеспечивает изучение дисциплин укрупненной группы «Методика обучения математике».

В Институте педагогики и психологии детства организуется обучение на таких профилях бакалавриата, как «Дошкольное образование», «Начальное образование» и «Начальное образование и английский язык». Математика является одним из вступительных испытаний на данные профили.

По результатам вступительных испытаний 2017 г. на данные профили поступили абитуриенты с невысокими баллами по математике – 42 % абитуриентов имеют ниже 60 баллов (это уровень «3»), абитуриентов с 80 баллами и выше нет. Таким образом, немного более половины абитуриентов имеют от 60 до 78 баллов, т. е. примерно «4» по математике по 5-балльной шкале. В процессе обучения данная ситуация, естественно, сказывается на освоении студентами математических дисциплин: студенты испытывают трудности при изучении таких разделов математики, как «Множества и операции над ними», «Комбинаторные задачи», «Математические утверждения и их структура», «Системы счисления», «Функции» и ряда других. При этом указанные разделы являются теоретической основой методики обучения математике детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Таким образом, можно утверждать, что одной из основных причин недостаточности предметной математической подготовки будущих учителей начальных классов и математики является фактическая невозможность проведения качественного отбора будущих студентов на этапе поступления в вуз. Многие абитуриенты имеют поверхностные и формальные математические знания и скорее «натасканы» на решение типовых задач ЕГЭ прежних лет, чем получили систематическую математическую подготовку по образовательной программе. У большинства не сформированы навыки самообучения, отсутствуют культура доказательства утверждений, культура работы со специальной литературой, имеются большие пробелы в конкретных разделах математики (текстовые задачи, тригонометрия, логарифмы, стереометрия и др.). Обобщая изложенное выше, можно сказать, что у молодого поколения выпускников школ не сформирована математическая культура. Ответственность за формирование последней лежит прежде всего на школьном учителе.

Справедливости ради следует сказать, что УрГПУ выполняет большой объем работы по преодолению недостаточности школьной математической подготовки абитуриентов и добивается заметного улучшения ситуации. Так, 8 из 9 выпускников 2018 г. по направлению подготовки «44.03.01 – Педагогическое образование. Профиль: Математика» на промежуточном контроле в форме ЕГЭ уровня предметной математической подготовки (декабрь 2017 г.) показали баллы от 84 до 88 (из 100). Малое количество выпускников-бакалавров – будущих учителей математики при этом совершенно недостаточно для многомиллионной Свердловской области.

#### ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В научно-методической литературе описаны разные пути повышения качества математического образования, в частности, такие как осуществление индивидуально-дифференцированного подхода в обучении математике, строгий учет и контроль знаний обучающихся по математике, использование информационно-коммуникационных технологий и др. Мы же считаем, что одним из главных путей повышения качества математического образования будущих учителей математики и учителей начальных классов является формирование математической культуры.

Под *математической культурой личности* мы понимаем личностное интегративное качество, представляющее собой результат взаимодействия ценностно-оценочного, когнитивного, рефлексивно-оценочного и действенно-практического компонентов, которые характеризуются сформированным ценностным отношением к получаемым математическим знаниям (ценностно-оценочный компонент), высоким уровнем овладения математическими знаниями и умениями (когнитивный компонент), умением использовать полученные математические знания и умения в практической деятельности (действенно-практический компонент) и развитой способностью к рефлексии процесса и результата математической деятельности (рефлексивно-оценочный компонент) [15].

*Формирование математической культуры студентов* – это систематический и целенаправленный процесс присвоения обучающимися математической культуры, необходимой им для будущей работы, а также для жизни в современном обществе.

Для формирования математической культуры студентов целесообразно в качестве общенаучной основы использовать системный и синергетический подходы, для

теоретико-методологической стратегии – культурологический и аксиологический подходы, а для практико-ориентированной тактики – личностно ориентированный и деятельностный подходы.

Важным условием, которое следует учитывать при формировании математической культуры студентов, является повышение их мотивации к изучению математики, что осуществляется с помощью использования в образовательном процессе активных и интерактивных форм обучения, например, эвристической беседы, проблемной лекции, диалогического проблемного обучения, дискуссии, творческого задания, деловых и ролевых игр, тренингов, коллоквиумов, «мозгового штурма» и др. Данные формы обучения побуждают студентов в процессе изучения математики к активной мыслительной и практической деятельности. В процессе обучения деятельность преподавателя направлена прежде всего не на изложение готовых знаний, их запоминание и воспроизведение студентами, а на самостоятельное овладение обучающимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности. Особенность активных и интерактивных форм обучения состоит в том, что в их основе заложено побуждение к мыслительной и практической деятельности, без которой нет движения вперед в овладении знаниями.

Кроме этого, эффективным и перспективным инструментом повышения мотивации у обучающихся к изучению математики и формирования профессиональных педагогических навыков будущих учителей математики являются современные мобильные технологии, практически неисчерпаемый потенциал которых при обучении математике еще только предстоит раскрыть [3; 17; 20; 21]. Действительно, внедрение мобильных технологий в образование позволяет достичь следующего:

- свободно перемещаться участникам образовательного процесса;
- расширить рамки учебного процесса за пределы стен учебного заведения;
- учиться людям с ограниченными возможностями;
- обойтись без приобретения персонального компьютера и бумажной учебной литературы, т. е. это экономически оправдано;
- легко распространять учебные материалы среди пользователей;
- предлагать информацию в мультимедийном формате, что способствует лучшему усвоению и запоминанию материала, повышая интерес к образовательному процессу.

Даже выборочное перечисление уже существующих приложений для мобильных

устройств указывает на широкие возможности их применения при обучении математике:

– приложение «Adobe Reader» обеспечивает возможность работы с необходимой дополнительной учебной литературой и справочными материалами;

– приложение «Формулы Free» включает в себя следующие разделы: «Геометрия», «Алгебра», «Тригонометрия», «Уравнения», «Аналитическая геометрия», «Производные», «Интегрирование», «Единицы преобразования»;

– приложения «FreeGraCalc», «Desmos», «QuickGraph+» позволяют строить графики различных функций, области, задаваемые системой уравнений, определять точки пересечения графиков нескольких функций;

– приложение «GeometryPad» является незаменимым помощником в изучении геометрии, демонстрации геометрических аксиом и теорем, в решении геометрических задач. С помощью «Geometry Pad» можно строить геометрические фигуры, преобразовывать их и делать измерения; геометрические фигуры размещаются в прямоугольной системе координат с возможностью прокрутки и масштабирования;

– приложение «iCrosss» позволяет строить плоские сечения различных объемных фигур и очень полезно при изучении стереометрии;

– приложение «GlobalLab» – сообщество единомышленников из разных стран, объединенных идеей исследования окружающего мира; используется для создания исследовательских проектов по всем школьным предметам.

Следующим условием является повышение роли межпредметных связей в процессе обучения математике. Для реализации данного условия необходимо усилить прикладную составляющую математики, разработать спецкурсы по использованию математического моделирования при решении различных задач. Освоение и применение метода математического моделирования способствует пониманию ценности математического знания, его связи с другими науками. Каждый из этапов моделирования – от постановки задачи до интерпретации результатов – требует как интеграции знаний различных отраслей математики, так и понимания сути предметной области. Математическое моделирование, выстраивая межпредметные связи, способствует формированию у студентов целостной научной картины мира; при этом процесс обучения перестает быть последовательностью разрозненных, не связанных между собой учебных дисциплин.

Немаловажным условием развития математической культуры является повышение роли самообразования студентов. Под самообразованием П. И. Пидкасистый понимает непрерывный процесс роста и развития знаний и совершенствования методов познания на основе сформированной у человека потребности в знаниях [26]. Успех самообразования студента зависит от уровня его интеллектуального развития, первоначального опыта познавательной деятельности, способности ставить вопросы и выявлять проблемы, планировать пути их решения. Несмотря на гибкость и большую индивидуализацию самообразования, его нельзя рассматривать как стихийный процесс. Существует взаимосвязь между образованием и самообразованием, которая обусловлена закономерностью, связанной с тем, что на каждом этапе обучения наряду с научными основами предметов изучается и научный метод познания, а также методика самостоятельного усвоения знаний и применения их на практике.

Основным средством, способствующим развитию самообразования, является самостоятельная работа студентов. Выполнение самостоятельной работы требует от студентов достаточно высокого уровня мотивации, самодисциплины, рефлексивности, доставляет студенту удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания. Среди технологий, способствующих самообразованию студентов, выделяют исследовательские, творческие, проектные технологии. Исходя из этого целесообразно предлагать студентам выполнять научно-исследовательские и проектные работы по истории математики, комбинаторике, логике, алгебре, геометрии и др.

Таким образом, в результате приобретения в вузе математических знаний у студентов формируется математическая культура. Очень важно обеспечить непрерывную поддержку и повышение уровня математических знаний для удовлетворения любознательности человека, его общекультурных потребностей, приобретения знаний и навыков, применяемых в повседневной жизни и профессиональной деятельности. «Одновременно должны развиваться такие новые формы, как получение математического образования в дистанционной форме, интерактивные музеи математики, математические проекты на интернет-порталах и в социальных сетях, профессиональные математические интернет-сообщества. Математика в России должна стать передовой и привлекательной областью знания и деятельности, получение матема-

тических знаний – осознанным и внутренне мотивированным процессом» [19].

#### ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

В российском обществе о его неудовлетворительности качеством массового математического образования говорят родители, учителя школ, преподаватели колледжей и вузов и сами обучающиеся. Министерство образования и науки отмечает недостаточность предметной профессиональной подготовки и самих учителей. В мире говорят о *learning disabilities* – неспособности к обучению все большего числа молодых людей. Причем затрудненность выполнения математических операций обучающимся являются одним из ключевых показателей возможной проблемы с *learning disabilities*.

Проблемы с качеством математического образования на разных уровнях находятся в тесной комплексной взаимосвязи. Иными словами, нельзя решить проблему низкого качества математического образования на каком-то одном уровне, не решая ее при этом на других уровнях. В условиях недостаточности финансовых средств начинать системную работу по улучшению качества математического образования следует с педагогических вузов.

В качестве путей повышения качества математического образования видятся следующие: осуществление индивидуально-дифференцированного подхода в обучении математике, строгий учет и контроль знаний обучающихся по математике, использование информационно-коммуникационных технологий и др. Одним из главных путей повышения качества математического образования является формирование у обучающихся математической культуры. Условиями формирования математической культуры у будущих учителей являются следующие: повышение мотивации студентов к изучению математики через применение в образовательном процессе активных и интерактивных форм обучения, использование в образовательном процессе современных мобильных технологий, повышение роли межпредметных связей в процессе обучения математике через усиление прикладной составляющей математики, повышение роли самообразования студентов, с включением в самостоятельную работу студентов исследовательских, творческих, проектных технологий.

Значимое повышение качества массового математического образования может быть достигнуто лишь в результате системных усилий, подкреплённых деятельной политической волей, необходимыми финансовыми ресурсами и надлежащим материально-техническим обеспечением.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Адамович М. А., Бодряков В. Ю., Лемеш А. А., Фомина Н. Г. Проблема преемственности школьной и высшей математики при изучении темы «Предел последовательности» // Математика в школе. – 2009. – № 9. – С. 45-50.
2. Аликина Ю. Д., Кузовкова А. А., Мамалыга Р. Ф., Бодряков В. Ю. Формирование интереса к математике у обучающихся в классах гуманитарно-эстетической направленности // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий : межвуз. сб. науч. работ. – Екатеринбург : УрГПУ, 2017. – С. 130–135.
3. Антропова В. Ю. Использование гаджетов на уроках математики [Электронный ресурс] // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2017. – № 20. – Режим доступа: <http://mic.org.ru/new/620-ispolzovanie-gadzhetov-na-urokakh-matematiki>.
4. Асланян А. Г., Асланян В. К., Худак Ю. И. Математика – это просто : в 3-х кн. – М. : Мнемозина. – Кн. 1. Постигаем основы, 2009. – 336 с.; кн. 2. Учимся размышлять, 2011. – 335 с.; кн. 3. Кладовая успеха, 2011. – 407 с.
5. Бодряков В. Ю., Фомина Н. Г. Простая вероятностно-статистическая модель количественной оценки знаний учащихся // Alma Mater. – 2008. – № 7. – С. 55-61.
6. Бодряков В. Ю., Торопов А. П., Фомина Н. Г. Анализ успеваемости студентов-математиков // Alma Mater. – 2008. – № 9. – С. 47-51.
7. Бодряков В. Ю., Фомина Н. Г. «ЕГЭ»-тестирование студентов-математиков педагогического вуза как важный индикатор уровня профессиональной подготовленности // Alma Mater. – 2009. – № 1. – С. 50-54.
8. Бодряков В. Ю., Торопов А. П., Фомина Н. Г. Углубленный статистический анализ динамики успеваемости студентов-математиков при обучении в педагогическом вузе // Качество. Инновации. Образование. – 2009. – № 1. – С. 6-11.
9. Бодряков В. Ю., Фомина Н. Г. Вероятностно-статистическая модель количественной оценки знаний студентов в неоднородной группе // Образовательные технологии. – 2009. – № 2. – С. 66-71.
10. Бодряков В. Ю., Фомина Н. Г. Вероятностно-статистическая модель количественной оценки уровня знаний учащихся // ОКО. Оценка качества образования. – 2009. – № 4. – С. 31-38.
11. Бодряков В. Ю., Нигматуллина Е. Н., Фомина Н. Г. Исследование профессионально - педагогического портрета выпускников математического факультета педвуза // Alma Mater. – 2010. – № 1. – С. 39-42.
12. Бодряков В. Ю., Фомина Н. Г. О качестве математической подготовки учащихся в комплексе «школа – вуз»: взгляд с позиций работника высшего педагогического образования // Математика в школе. – 2010. – № 2. – С. 56-62.
13. Бодряков В. Ю. Об одной насущной проблеме математического педагогического образования учителей // Математика в школе. – 2013. – № 7. – С. 32-40.
14. Болотов В. А., Седова Е. А., Ковалева Г. С. Состояние математического образования в РФ: общее среднее образование (аналитический обзор) // Проблемы современного образования. – 2012. – № 8. – С. 32-47.
15. Воронина Л. В. Формирование математической культуры личности // Современные проблемы математического образования в период детства : коллект. монография / В. В. Артемьева и др. ; под. общ. ред. Л. В. Ворониной. – Екатеринбург : УрГПУ, 2015. – С. 4-43.
16. Глава Росособнадзора: наша задача – привить школьнику культуру честности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tass.ru/opinions/interviews/4726457>.
17. Голицына И. Н., Половникова Н. Л. Мобильное обучение как новая технология в образовании // Образовательные технологии и общество. – 2011. – Т. 14. – № 1. – С. 241-252.
18. Катержина С. Ф., Собашко Ю. А., Чебунькина Т. А. Использование современных мобильных устройств при обучении математике в вузе с целью активизации самостоятельной работы студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – С. 220–226.
19. Концепция развития математического образования в РФ : утв. Распоряжением Правительства РФ от 24 дек. 2013 г. № 2506-р.
20. Кудрявцев А. В. Новые возможности использования мобильных устройств в учебном процессе вуза // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 71–76.
21. Кукульска-Хьюм А. Мобильное Обучение : аналитическая записка : пер. с англ. – М. : Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2010. – С. 1-12.
22. Литвак Н., Райгородский А. Кому нужна математика? Понятная книга о том, как устроен цифровой мир. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 210 с.
23. Неспособность к обучению – новая болезнь XXI века [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mel.fm>.
24. Об образовании в РФ : федеральный закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 29 июля 2017 г.).
25. Об утверждении плана мероприятий Министерства образования и науки РФ по реализации Концепции развития математического образования в РФ, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 24 дек. 2013 г. № 2506-р : утв. пр. МОН РФ от 3 апр. 2014 г. № 265.
26. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогическое общество России, 2005.
27. Стэйси К., Бёртон Л., Мэйсон Дж. Математика – это просто 2.0. Думай математически : пер. с англ. – М. : Техносфера, 2015. – 348 с.
28. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. пр. МОН РФ от 6 окт. 2009 г. № 373.



29. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. пр. МОН РФ от 17 дек. 2010 г. № 1897.
30. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования : утв. пр. МОН РФ от 17 мая 2012 г. № 413.
31. Фомина Н. Г., Бодряков В. Ю. О структуре интеллекта будущих учителей математики (анализ результатов многолетних психолого-педагогических исследований) // Математика в школе: Электронное приложение. – 2014. – № 1. – С. 1-18.
32. Хроники. Уже не тенденции, а данность // Математика в школе. – 2017. – № 7. – С. 12–13.
33. Яценко И. В., Семенов А. В., Высоцкий И. Р. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по математике. – М. : ФИПИ, 2017. – 41 с.
34. Coble Ch. and Allen M. Keeping America Competitive: Five Strategies to Improve Mathematics and Science Education [Электронный ресурс] // Education Commission of the States Reprt. – 2005. – Режим доступа: <http://www.ecs.org/clearinghouse/62/19/6219.pdf>.
35. Kuiper W., Boersma K., Akker J. van D. Towards a more curricular focus in international comparative studies of mathematics and science education // Research and the Quality of Science Education / K. Boersma, M. Goedhart, O. de Jong, H. Eijkelhof (Eds.), European Science Education Research Association. – Dordrecht (The Netherlands) : Springer Science & Business Media, 2005. – 507 p.
36. Ma L. Knowing and Teaching Elementary Mathematics: Teachers' Understanding of Fundamental Mathematics in China and the United States. – Mahwah, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
37. Mullis I. V. S., Martin M. O., Gonzalez E. J., Chrostowski S. J. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. – Chestnut Hill : Boston College, TIMS-Sand PIRLS International Study Center, 2004.
38. National Centre for Learning Disabilities [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ncld.org>.
39. Preparing Our Children Math and Science Education in the National Interest [Электронный ресурс] / ed. by E. M. Kelly // National Science Foundation Report NSB 99-31. – Режим доступа: <https://www.nsf.gov/pubs/1999/nsb9931/nsb9931.pdf>.
40. Vi-Nhuan Le, Stecher B. M., Lockwood J. R., Hamilton L. S., Robyn A., Williams V. L., Ryan G., Kerr K. A., Martinez J. F., Klein S. P. Improving Mathematics and Science Education. A Longitudinal Investigation of the Relationship Between Reform-Oriented Instruction and Student Achievement [Электронный ресурс]. – Santa Monica – Arlington – Pittsburgh : RAND Co., 2006. – Режим доступа: [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2006/RAND\\_MG480.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2006/RAND_MG480.pdf).
41. What are the indicators of learning disabilities? [Электронный ресурс] // Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development. – Режим доступа: <https://www.nichd.nih.gov/health/topics/learning/conditioninfo>.
42. Yoon B., Resnick L. B. Instructional Validity, Opportunity to Learn and Equity: New Standards Examinations for the California Mathematics Renaissance. – Los Angeles : Univ. of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, CSE Technical Report 484, 1998.

## REFERENCES

1. Adamovich M. A., Bodryakov V. Yu., Lemesh A. A., Fomina N. G. Problema preemstvennosti shkol'noy i vysshey matematiki pri izuchenii temy «Predel posledovatel'nosti» // Matematika v shkole. – 2009. – № 9. – С. 45-50.
2. Alikina Yu. D., Kuzovkova A. A., Mamalyga R. F., Bodryakov V. Yu. Formirovanie interesa k matematike u obuchayushchikhsya v klassakh gumanitarno-esteticheskoy napravlenosti // Aktual'nye voprosy prepodavaniya matematiki, informatiki i informatsionnykh tekhnologiy : mezhvuz. sb. nauch. rabot. – Ekaterin-burg : UrGPU, 2017. – С. 130–135.
3. Antropova V. Yu. Ispol'zovanie gadzhetov na urokakh matematiki [Elektronnyy resurs] // Media. Informatsiya. Kommunikatsiya. – 2017. – № 20. – Rezhim dostupa: <http://mic.org.ru/new/620-ispolzovanie-gadzhetov-na-urokakh-matematiki>.
4. Aslanyan A. G., Aslanyan V. K., Khudak Yu. I. Matematika – eto prosto : v 3-kh kn. – М. : Mnemozina. – Kn. 1. Postigaem osnovy, 2009. – 336 s.; kn. 2. Uchimsya razmyshlyat', 2011. – 335 s.; kn. 3. Kladovaya uspekha, 2011. – 407 s.
5. Bodryakov V. Yu., Fomina N. G. Prostaya veroyatnostno-statisticheskaya model' kolichestvennoy otsenki znaniy uchashchikhsya // Alma Mater. – 2008. – № 7. – С. 55-61.
6. Bodryakov V. Yu., Toropov A. P., Fomina N. G. Analiz uspevaemosti studentov-matematikov // Alma Mater. – 2008. – № 9. – С. 47-51.
7. Bodryakov V. Yu., Fomina N. G. «EGE»-testirovanie studentov-matematikov pedagogicheskogo vuza kak vazhnyy indikator urovnya professional'noy podgotovlennosti // Alma Mater. – 2009. – № 1. – С. 50-54.
8. Bodryakov V. Yu., Toropov A. P., Fomina N. G. Uglublennyy statisticheskiy analiz dinamiki uspevaemosti studentov-matematikov pri obuchenii v pedagogicheskom vuze // Kachestvo. Innovatsii. Obrazovanie. – 2009. – № 1. – С. 6-11.
9. Bodryakov V. Yu., Fomina N. G. Veroyatnostno-statisticheskaya model' kolichestvennoy otsenki znaniy studentov v neodnorodnoy grappe // Obrazovatel'nye tekhnologii. – 2009. – № 2. – С. 66-71.
10. Bodryakov V. Yu., Fomina N. G. Veroyatnostno-statisticheskaya model' kolichestvennoy otsenki urovnya znaniy uchashchikhsya // OKO. Otsenka kachestva obrazovaniya. – 2009. – № 4. – С. 31-38.
11. Bodryakov V. Yu., Nigmatullina E. N., Fomina N. G. Issledovanie professional'no - pedagogicheskogo portreta vypusknikov matematicheskogo fakul'teta pedvuza // Alma Mater. – 2010. – № 1. – С. 39-42.
12. Bodryakov V. Yu., Fomina N. G. O kachestve matematicheskoy podgotovki uchashchikhsya v komplekse

«shkola – vuz»: vzglyad s pozitsiy rabotnika vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya // Matematika v shkole. – 2010. – № 2. – S. 56–62.

13. Bodryakov V. Yu. Ob odnoy nasushchnoy probleme matematicheskogo pedagogicheskogo obrazovaniya uchiteley // Matematika v shkole. – 2013. – № 7. – S. 32–40.

14. Bolotov V. A., Sedova E. A., Kovaleva G. S. Sostoyanie matematicheskogo obrazovaniya v RF: obshchee srednee obrazovanie (analiticheskiy obzor) // Problemy sovremennogo obrazovaniya. – 2012. – № 8. – С. 32–47.

15. Voronina L. V. Formirovanie matematicheskoy kul'tury lichnosti // Sovremennye problemy matematicheskogo obrazovaniya v period detstva : kollekt. monografiya / V. V. Artem'eva i dr. ; pod. obshch. red. L. V. Voroninoy. – Ekaterinburg : UrGPU, 2015. – S. 4–43.

16. Glava Rosobrnadzora: nasha zadacha – privit' shkol'niku kul'turu chestnosti [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://tass.ru/opinions/interviews/4726457>.

17. Golitsyna I. N., Polovnikova N. L. Mobil'noe obuchenie kak novaya tekhnologiya v obrazovanii // Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo. – 2011. – T. 14. – № 1. – S. 241–252.

18. Katerzhina S. F., Sobashko Yu. A., Chebun'kina T. A. Ispol'zovanie sovremennykh mobil'nykh ustroystv pri obuchenii matematike v vuze s tsel'yu aktivizatsii samostoyatel'noy raboty studentov // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. – 2016. – S. 220–226.

19. Kontseptsiya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v RF : utv. Rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 24 dek. 2013 g. № 2506-r.

20. Kudryavtsev A. V. Novye vozmozhnosti ispol'zovaniya mobil'nykh ustroystv v uchebnom protsesse vuza // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 7. – S. 71–76.

21. Kukul'ska-Kh'yum A. Mobil'noe Obuchenie : analiticheskaya zapiska : per. s angl. – M. : Institut YuNESKO po informatsionnym tekhnologiyam v obrazovanii, 2010. – S. 1–12.

22. Litvak N., Raygorodskiy A. Komu nuzhna matematika? Ponyatnaya kniga o tom, kak ustroen tsifrovoy mir. – M. : Mann, Ivanov i Ferber, 2018. – 210 s.

23. Nesposobnost' k obucheniyu – novaya bolezni' XXI veka [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://mel.fm>.

24. Ob obrazovanii v RF : federal'nyy zakon ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ (red. ot 29 iyulya 2017 g.).

25. Ob utverzhdenii plana meropriyatiy Ministerstva obrazovaniya i nauki RF po realizatsii Kontseptsii razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v RF, utverzhdennoy rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 24 dek. 2013 g. № 2506-r : utv. pr. MON RF ot 3 apr. 2014 g. № 265.

26. Pidkasiy P. I. Organizatsiya uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti studentov. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2005.

27. Steysi K., Berton L., Meyson Dzh. Matematika – eto prosto 2.0. Dumay matematicheski : per. s angl. – M. : Tekhnosfera, 2015. – 348 s.

28. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya : utv. pr. MON RF ot 6 okt. 2009 g. № 373.

29. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya : utv. pr. MON RF ot 17 dek. 2010 g. № 1897.

30. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya : utv. pr. MON RF ot 17 maya 2012 g. № 413.

31. Fomina N. G., Bodryakov V. Yu. O strukture intellekta budushchikh uchiteley matematiki (analiz rezul'tatov mnogoletnikh psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy) // Matematika v shkole: Elektronnoe prilozhenie. – 2014. – № 1. – S. 1–18.

32. Khroniki. Uzhe ne tendentsii, a dannost' // Matematika v shkole. – 2017. – № 7. – S. 12–13.

33. Yashchenko I. V., Semenov A. V., Vysotskiy I. R. Metodicheskie rekomendatsii dlya uchiteley, podgotovlennye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGE 2017 goda po matematike. – M. : FIPI, 2017. – 41 s.

34. Coble Ch. and Allen M. Keeping America Competitive: Five Strategies to Improve Mathematics and Science Education [Elektronnyy resurs] // Education Commission of the States Repr. – 2005. – Rezhim dos-tupa: <http://www.ecs.org/clearinghouse/62/19/6219.pdf>.

35. Kuiper W., Boersma K., Akker J. van D. Towards a more curricular focus in international comparative studies of mathematics and science education // Research and the Quality of Science Education / K. Boersma, M. Goedhart, O. de Jong, H. Eijkelhof (Eds.), European Science Education Research Association. – Dordrecht (The Netherlands) : Springer Science & Business Media, 2005. – 507 p.

36. Ma L. Knowing and Teaching Elementary Mathematics: Teachers' Understanding of Fundamental Mathematics in China and the United States. – Mahwah, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

37. Mullis I. V. S., Martin M. O., Gonzalez E. J., Chrostowski S. J. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. – Chestnut Hill : Boston College, TIMS-Sand PIRLS International Study Center, 2004.

38. National Centre for Learning Disabilities [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.ncld.org>.

39. Preparing Our Children Math and Science Education in the National Interest [Elektronnyy resurs] / ed. by E. M. Kelly // National Science Foundation Report NSB 99-31. – Rezhim dostupa: <https://www.nsf.gov/pubs/1999/nsb9931/nsb9931.pdf>.

40. Vi-Nhuan Le, Stecher B. M., Lockwood J. R., Hamilton L. S., Robyn A., Williams V. L., Ryan G., Kerr K. A., Martinez J. F., Klein S. P. Improving Mathematics and Science Education. A Longitudinal Investigation of the Relationship Between Reform-Oriented Instruction and Student Achievement [Elektronnyy resurs]. – Santa Monica – Arlington – Pittsburgh : RAND Co., 2006. – Rezhim dostupa: [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2006/RAND\\_MG480.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2006/RAND_MG480.pdf).

41. What are the indicators of learning disabilities? [Elektronnyy resurs] // Eunice Kennedy Shriver Na-

tional Institute of Child Health and Human Development. – Rezhim dostupa: <https://www.nichd.nih.gov/health/topics/learning/conditioninfo>.

42. Yoon B., Resnick L. B. Instructional Validity, Opportunity to Learn and Equity: New Standards Examinations for the California Mathematics Renaissance. – Los Angeles : Univ. of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, CSE Technical Report 484, 1998.

**Коротаева Евгения Владиславовна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ  
В СОВРЕМЕННЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогическое взаимодействие; профессиональные стандарты; федеральные государственные образовательные стандарты; подготовка будущих учителей.

**АННОТАЦИЯ.** Сопряжение содержания профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования сегодня является одной из актуальных задач в социокультурной сфере. Особую проблему в этой области составляет соответствие (на данный момент – несоответствие) формируемых компетенций у будущих педагогов в процессе вузовской подготовки и трудовых функций как критерия профессионального мастерства работающего педагога, учителя. В представленной статье анализируется эта ситуация применительно к области педагогических взаимодействий, которые всегда составляли основу образовательного процесса и контактов субъектов, включенных в этот процесс. Проблема заключается в том, что в реализуемых ныне федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлению «44.03.01 Педагогическое образование» не обнаруживается обращений к педагогическому взаимодействию ни в списке задач, ни в числе видов профессиональной деятельности, ни в описании формируемых у будущих педагогов компетенций, ни в перечне рекомендуемых дисциплин учебного плана и т. д. При этом контекстный анализ стандарта по направлению «44.03.02 Психолого-педагогическое образование» выявляет многократное обращение к категории взаимодействия. Отсюда следует вывод о том, что педагог-психолог оказывается в итоге более подготовленным к организации, включению в различные ситуации, связанные с психолого-педагогическими контактами и взаимодействиями, нежели педагог, получивший образование по сугубо педагогическому направлению. Поэтому необходимо включить педагогическое взаимодействие в содержание подготовки будущих педагогов при разработке стандартов следующего поколения. В число задач реализации педагогики взаимодействий нужно включить определение стратегии и тактику организации педагогических взаимодействий в современном образовательном процессе с учетом меняющейся социокультурной ситуации, а также создание банка данных, включающих приемы и методы взаимодействия субъектов обучения, соответствующих новационным подходам в современном образовательном пространстве (интерактивное, дистанционное обучение, отношения партнерства в образовании и т. д.). Это будет способствовать дальнейшему совершенствованию педагогического взаимодействия как актуального феномена образовательного процесса.

**Korotaeva Evgeniya Vladislavovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**ISSUES OF TRAINING FOR PEDAGOGICAL INTERACTION  
IN MODERN PROFESSIONAL STANDARDS**

**KEYWORDS:** pedagogical interaction; Professional Standard; higher school educational standards; teachers' training.

**ABSTRACT.** Matching the content of the Professional Standard of the Pedagogue with the Federal State Educational Standards of higher education is one of the urgent tasks in the socio-cultural sphere today. The correspondence (at the present moment – incorrespondence) between the competences developed in future teachers in higher school education and the labor skills as a criterion of professional mastery of a teacher presents a special problem in this sphere. The given paper analyzes this situation in the context of pedagogical interactions which have always constituted the basis of the educational process and the contacts between the participants of this process. The problem lies in the fact that the Federal State Educational Standards of higher education in the area “44.03.01 Pedagogical Education” realized at present do not address pedagogical interaction either in the tasks, or kinds of professional activity, or the competences of the future pedagogues, or the list of the recommended disciplines in the curriculum, etc. In contrast, the definite analysis of the Standard in the area “44.03.02 Psycho-pedagogical Education” reveals ample reference to “interaction”. It therefore means that the pedagogue-psychologist turns out to be better prepared for organization of education and inclusion in various situations connected with psycho-pedagogical contacts and interaction than the pedagogue trained in the pedagogical education proper. That is why it is necessary to include pedagogical interaction in the content of training future pedagogues while designing the new generation standards. The tasks of the pedagogy of interaction should include the following: definition of the strategy and tactics of organization of pedagogical interactions in the modern educational process taking into account the changing socio-cultural situation; creation of the data base including the methods and techniques of interaction between the subjects of education corresponding to the innovative approaches in the modern educational space (interactive and distance learning, partnership relations in education, etc.). This will facilitate further development of pedagogical interaction as an urgent phenomenon of the education process.

Значительные изменения, происходящие в социокультурной сфере, определяют новые векторы развития сразу в нескольких областях.

Так, в Министерстве труда и социальной защиты РФ на данный момент утверждены и внедрены более тысячи стандартов для различных профессий [7]. Данный подход позволяет конкретизировать требования к работникам при подборе кадров, обозначить критерии успешности выполнения ими трудовых функций с учетом специфики деятельности организации, создать правовое поле как для защиты своих позиций работодателем, так и для предъявления претензий работодателя при увольнении работника и, что не менее важно, наметить траектории проведения оценки квалификации, аттестации и сертификации работников-специалистов. Другими словами, можно сказать, что такие стандарты призваны регулировать профессиональное взаимодействие как внутри организации, так и за ее пределами.

Эти нововведения коснулись и сферы образования. Внедряемые с ноября 2013 г. профессиональные стандарты педагога (педагога-психолога) побуждают к коррекции и/или постановке задач как по отношению ко всей образовательной сфере (А. В. Коптелов, А. В. Машуков [5], Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк [15] и др.), так и по отношению к субъектам, находящимся в этой сфере (О. П. Гаврилушкина, М. А. Егорова, А. В. Захарова, Ю. А. Костенкова [2], О. А. Черепанова, С. Ф. Нафикова [17], М. П. Прохорова [14] и др.). Это в свою очередь ведет к пересмотру, ревизии привычных форм взаимодействия субъектов в системе образования.

В формате профессионального стандарта педагога с точки зрения построения соответствующего взаимодействия ведется речь о трудовых функциях и трудовых действиях, которые помогают профессиональному развитию педагога.

В «Профессиональном стандарте педагога» (2013 г.) среди прочих приведены и такие трудовые умения, которые обозначают готовность педагога к профессиональному взаимодействию: умения «разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся», «использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образователь-

ный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» и др. [8].

Однако в этом варианте профстандарта реализация конструктивного педагогического взаимодействия обозначена преимущественно в обучающей деятельности и не обозначена в воспитательной и развивающей.

Более явно готовность педагога к взаимодействию с субъектами во всех видах деятельности (обучающей, воспитательной и развивающей) представлена в *проекте* Профессионального стандарта педагога (который на данный момент находится в процессе обсуждения). Здесь более конкретно говорится и об умении общаться с детьми, способности педагога признавать их достоинство, понимать и принимать их, и об умении выстраивать партнерское взаимодействие с родителями, и о готовности к сотрудничеству с коллегами по педагогическому цеху, со специалистами (в том числе и в рамках психолого-медико-педагогического консилиума) для решения воспитательных задач и т. д. [13].

Очевидно, что изменение требований, предъявляемых к профессии педагога, учителя, должно вести к изменению его подготовки, обучения для освоения соответствующих знаний и умений. При этом содержание и форма этой подготовки очевидно должны быть различными: для нынешних студентов – будущих педагогов и для уже работающих педагогов-практиков.

Рассмотрим некоторые аспекты подготовки к взаимодействию вышеназванных категорий педагогов.

На данном этапе и теоретиками, и практиками признается заметное отставание образовательных стандартов подготовки специалиста от предъявляемых требований к его деятельности в ближайшем будущем. Особенно это чувствуется в отношении педагогического взаимодействия (которое составляет основу профессии педагога) и соответствующих компетенций. Эта ситуация «разрыва» связана, увы, прежде всего с содержанием самой профессиональной подготовки будущего учителя.

Отметим, что в предшествующем образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению «540600 Педагогика» имелось обращение к взаимодействию в описании квалификационной характеристики: «Выпускник, полу-

чивший квалификацию бакалавра педагогики, подготовлен к проектированию педагогического процесса, программ развития субъектов педагогического процесса, собственной профессиональной деятельности; построению межличностных и деловых отношений; к взаимодействию с социокультурной и профессиональной средой». Кроме того, взаимодействие было включено в содержание таких дисциплин, как «Социальная психология», «Педагогическая психология», «Практическая педагогика», «Психология семьи и семейного воспитания», «Практикум по решению профессиональных задач», «Методика воспитательной работы», «Дополнительное образование детей», «Практикум решения профессиональных задач педагога-организатора» [3].

Возможно, такая содержательная дезинтеграция не вполне способствовала формированию у студентов целостного осмысления феномена педагогического взаимодействия, но закладывались основания для изучения, освоения и присвоения умений и навыков профессионального взаимодействия для будущего педагога.

Тогда как в реализуемом ныне ФГОС ВО по направлению «44.03.01 Педагогическое образование» обращения к взаимодействию не представлены ни в числе видов деятельности, ни в числе формируемых компетенций, ни в числе рекомендуемых дисциплин учебного плана (вузу остается только возможность использовать фонд дисциплин по выбору). Другими словами, в современном образовательном стандарте высшей школы отсутствуют даже дискретные упоминания о готовности, умениях, методах и приемах, связанных с педагогическим взаимодействием. Между тем в том же проекте профессионального стандарта педагога подчеркивается, что «от педагога нельзя требовать то, чему его никто никогда не учил» [11].

При этом контекстный анализ федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению «44.03.02 Психолого-педагогическое образование» выявляет неоднократное обращение к «взаимодействию» [12]:

- в расшифровке видов деятельности (создание условий для полноценного обучения, воспитания обучающихся, взаимодействия и общения ребенка со сверстниками и взрослыми, участие во взаимодействии со смежными специалистами и т. п.);

- в описании формируемых компетенций (способность принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач (ОПК-10); способ-

ность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6); способность осуществлять взаимодействие с семьей, педагогическими работниками, в том числе с педагогом-психологом, образовательной организацией по вопросам воспитания, обучения и развития дошкольников (ПК-6));

- в дисциплинах базовой части профессионального цикла учебного плана («Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса») и др.

Другими словами, подготовка педагога-психолога опирается именно на формирование готовности включаться в психолого-педагогическое взаимодействие или организовывать различные его варианты.

Кстати, в действующем ныне профессиональном стандарте педагога-психолога (в сфере образования) обнаруживаем обращение к «эффективным взаимодействиям» в «необходимых умениях» и «необходимых знаниях». Получается, что педагог-психолог оказывается более компетентным в вопросах взаимодействия с различными субъектами образовательной деятельности, хотя область его деятельности более чем специфична. А вот работа практикующего педагога – образовательная, развивающая, воспитательная – вся опирается именно на разнообразные виды взаимодействия: с конкретным учеником, целым классом (группой), родителями детей, коллегами по педагогической деятельности, партнерами по сетевому взаимодействию, с социокультурным окружением образовательной организации и т. п. Выходит, что целенаправленная подготовка к педагогическому взаимодействию у будущих учителей в ФГОС ВО по направлению «Педагогика» не предусмотрена.

Иная ситуация складывается у педагогов-практиков, которые, как правило, уже имеют определенный набор способов взаимодействия в образовательном процессе. Однако зачастую имеющихся умений не хватает для успешной деятельности.

Дело в том, что происходящая модернизация ставит всю систему образования и конкретного педагога перед новыми вызовами в образовательной сфере: освоение духовно-нравственного направления в воспитательной области, готовность и умение работать в формате инклюзивного образования, информатизация образовательной деятельности и образовательного процесса, проблемы безопасности образовательной среды, технологизация документооборота в образовательной организации и пр. [1]. Каждое из нововведений, определяя иное

поле для педагогического (образовательного) взаимодействия, рано или поздно должно быть представлено в соответствующих трудовых функциях профстандарта педагога.

Поэтому формирование или совершенствование трудовых функций (действий, умений, знаний) или соответствующих компетенций должно стать постоянной задачей для педагога, что полностью соответствует тренду «от образования «на всю жизнь» к образованию «через всю жизнь»». Следовательно, эта ситуация должна стать постоянно решаемой задачей для самого педагога, учителя.

Пути совершенствования трудовых функций, наработки профессионального опыта, мастерства в педагогическом взаимодействии могут быть различными.

На побуждение к совершенствованию профессиональных навыков может влиять окружающая обстановка: ориентиры образовательной политики в целом, возможности конкретной образовательной организации (ОО), новационная среда ОО, возможность работать (с) наставником, повышение квалификации по направлению от ОО, профессиональная переподготовка и т. д. Среди плюсов такого пути можно назвать учет специфики образовательной организации, соответствие актуальным требованиям (новациям), возможно, даже минимизацию материальных затрат (если повышение квалификации осуществляется за счет образовательной организации).

Но мотивацией к профессиональному развитию может послужить и инициатива самого педагога. В этом случае он сам выбирает значимые именно для него курсы повышения квалификации, направление для самообучения и самосовершенствования и т. д. Плюсы данного подхода заключаются в максимальном учете потребностей и интересов самого педагога, выборе приемлемой формы образования (курсы, семинары, соискательство и пр.). Зоной неопределенности могут стать конечные ориентиры: для чего собственно учится педагог – просто для развития себя или для профессионального становления? Также затруднения могут возникнуть в умении подобрать или выстроить для себя наиболее оптимальный образовательный маршрут.

Поэтому стоит принимать во внимание и тот вариант, в котором возможно совместить плюсы первой и второй ситуации. Речь идет о сопровождении как формы педагогического взаимодействия между педагогами различных ступеней образовательной системы. Т. М. Ковалева называет такое взаимодействие *сопровождением* индивидуальной образовательной программы, где

целью становится сопровождение всего процесса обучения подопечного – в построении и реализации его образовательной программы [4].

Здесь педагог имеет право выбора (т. е. учитываются его стремления и мотивации): он сам решает, с кем хочет быть во взаимодействии, какова направленность данного взаимодействия (профессионально ориентированная, психологическая, научно-методическая или иная). В этом варианте возможно проектирование и реализация индивидуального образовательного маршрута для конкретного педагога и даже для целого образовательного учреждения [6].

Грамотно организованное сопровождение может стать не только основой для профессионально-личностного развития самого педагога, но и опорой для организации конструктивного взаимодействия со своими подопечными (обучающимися).

Стоит отметить, что осмысление основ взаимодействия и сопровождения было бы очень значимым и для нынешних студентов – будущих педагогов, хотя в реализуемых ФГОС ВО это направление педагогики сегодня оказалось невостребованным.

Осознанная необходимость подготовки и совершенствования знаний и умений педагогов в сфере педагогических взаимодействий, соответствующая реализуемым, а также проектируемым профессиональным и образовательным стандартам больше *de facto*, нежели *de iure*, определяет постановку соответствующих задач для образовательного процесса:

- систематизировать имеющиеся подходы по проблемам педагогических взаимодействий с учетом актуальных и перспективных реалий развития образовательной системы;
- определить стратегию и тактику организации педагогических взаимодействий в современном образовательном процессе с учетом меняющейся социокультурной ситуации;
- учитывать междисциплинарный характер освоения взаимодействий субъектов образовательного процесса в единстве психолого-социально-педагогической интеграции наук;
- продолжить разработку и уточнение тематического тезауруса, позволяющего формировать терминологическое пространство педагогики взаимодействия;
- создавать банки данных, включающие приемы и методы взаимодействия субъектов обучения, соответствующие новационным подходам в современном образовательном пространстве (интерактивное, дистанционное обучение, e-learning, сетевое

взаимодействие, отношения партнерства в образовании, каникулярная сфера и т. д.).

Реализация на практике подготовки и переподготовки педагогов перечисленных задач «развернет» существующие профстандарты к реалиям педагогических взаимодействий не только формально, т. е., как это принято говорить, поможет «сопряжению ФГОС и профессиональных стандартов» (С. А. Пилипенко и др. [10]). Данная постановка проблемы будет способствовать формированию у педагога соответствующих трудовых функций, таких, например, которые сегодня обозначены в проекте профессионального стандарта педагога:

- проектировать и создавать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка;
- общаться с детьми, признавая их достоинство, понимая и принимая их;
- сотрудничать (конструктивно взаимодействовать) с другими педагогами и специалистами в решении воспитательных задач;
- разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы развития с учетом личностных и возрастных особенностей учащихся;
- создавать детско-взрослые общности учащихся, их родителей и педагогов и др.

Однако возможно, что, несмотря на установку сопряжения образовательного и профессионального стандарта педагога, педагогическое взаимодействие не будет обозначено в новом образовательном стандарте ФГОС 3++, так как оно не будет отнесено к универсальным компетенциям и может быть упущено в описании профессиональных компетенций, поскольку и в профстандарте педагога педвзаимодействие не обозначено. Это и вызывает достаточно серьезную тревогу.

В качестве некоторых итогов можно отметить следующее.

Процесс модернизации отечественной системы образования ведет к ощутимой ревизии многих привычных категорий, явлений. В этом ряду находится и педагогическое взаимодействие. Однако актуальные тренды не отменяют и не должны подме-

нять самого феномена педагогического взаимодействия, являющегося основой контактов субъектов и объектов образовательного пространства на всех уровнях системы образования.

Но сегодня ситуация с подготовкой педагогов к конструктивному взаимодействию находится в «зоне риска». Так, на данный момент установка на развитие «межкультурного взаимодействия» оказывается доминирующей по сравнению с взаимодействием педагогическим, которое постоянно востребовано в профессии педагога (в то время как ситуации межкультурного взаимодействия встречаются в повседневной практике учителя значительно реже). Не умея налаживать конструктивное сотрудничество в ближайшем пространстве, может ли педагог брать ответственность за оптимальные взаимодействия в межкультурной коммуникации?

В содержании многих курсов повышения квалификации, рабочих программ обучения педагогов явно просматривается тенденция подмены действительного педагогического взаимодействия менеджерской (управленческой) практикой – «развитие способности к управлению процессами и деятельностью групп». А это позиция «начальник – подчиненный» – совершенно иная, не вполне соответствующая «субъект-субъектным отношениям участников образовательного процесса».

Да, действительно, нужна корректировка содержания педагогического образования (ФГОС ВО) с учетом современных тенденций развития системы, освоением новых направлений и использованием возможностей построения конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса. Не столь важно, в каких терминах будет воплощено это содержание – в профессиональных компетенциях или трудовых функциях. Более значимо, чтобы за терминологическими битвами в процессе подготовки педагогов не было потеряно само педагогическое взаимодействие – основа образовательного процесса и ведущая педагогическая категория.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бордовский Г. А. Вызовы современной системы образования школьному учителю // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 2. – С. 6–10.
2. Гаврилушкина О. П., Егорова М. А., Захарова А. В., Костенкова Ю. А. Подготовка педагога-психолога к профессиональной деятельности по трудовой функции «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися» // Психолого-педагогические исследования. – 2015. – Т. 7. – № 4. – С. 12–21.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 540600 «Педагогика», Степень (квалификация) — бакалавр педагогики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://textarchive.ru/c-2902401.html> (дата обращения: 21.01.2018).
4. Ковалева Т. М. Основные тенденции тьюторского сопровождения в России // Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения. – Пермь : ПГГПУ, 2012. – С. 3–7.
5. Коптелов А. В., Машуков А. В. Профессиональное развитие педагогов в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [Электронный ресурс] // Со-



временные проблемы науки и образования. – Режим доступа: [www.science-education.ru](http://www.science-education.ru) (дата обращения: 21.01.2018).

6. Коротаева Е. В. О роли научно-методического сопровождения в развитии теории и практики образования // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – С. 38–44.

7. Минтруда и социальной защиты. Профстандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/archive.php> (дата обращения: 20.01.2018).

8. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 21.01.2018).

9. Панфилова А. П., Долматов А. В. Взаимодействие участников образовательного процесса : учебник для бакалавров. – М. : Юрайт, 2017. – 487 с.

10. Пилипенко С. А., Жидков А. А., Караваева Е. В., Серова А. В. Сопряжение ФГОС и профессиональных стандартов: выявленные проблемы, возможные подходы, рекомендации по актуализации // Высшее образование в России. – 2016. – № 6. – С. 5–15.

11. Приказ об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak\\_44.03.01.pdf](http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_44.03.01.pdf) (дата обращения: 21.01.2018).

12. Приказ об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/1/1642> (дата обращения: 21.02.2018).

13. Профессиональный стандарт педагога (проект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/1765544/> (дата обращения: 21.02.2018).

14. Прохорова М. П. Содержание и виды инновационной деятельности педагога в условиях модернизации педагогического образования // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 12. – С. 1148–1152.

15. Романцев Г. М., Федоров В. А., Осипова И. В., Тарасюк О. В. Профессиональный стандарт педагога профессионального обучения: подходы к разработке // Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – 2012. – № 1. – С. 14–25.

16. Стандарт профессии: к ремеслу будут новые требования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2012/09/04/standart.html> (дата обращения: 21.01.2018).

17. Черепанова О. А., Нафикова С. Ф. Актуализация оценочной деятельности педагогов в условиях открытого профессионального взаимодействия // Сетевое взаимодействие как фактор профессионального роста современного педагога. – Челябинск : Цицерон, 2017. – С. 177–180.

## REFERENCES

1. Bordovskiy G. A. Vyzovy sovremennoy sistemy obrazovaniya shkol'nomu uchitelyu // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. – 2012. – № 2. – С. 6–10.

2. Gavrilushkina O. P., Egorova M. A., Zakharova A. V., Kostenkova Yu. A. Podgotovka pedagoga-psikhologa k professional'noy deyatel'nosti po trudovoy funktsii «Korreksionno-razvivayushchaya rabota s obuchayushchimisya» // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. – 2015. – Т. 7. – № 4. – С. 12–21.

3. Gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya. Napravlenie 540600 «Pedagogika», Stepen' (kvalifikatsiya) – bakalavr pedagogiki [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://textarchive.ru/c-2902401.html> (data obrashcheniya: 21.01.2018).

4. Kovaleva T. M. Osnovnye tendentsii t'yutorskogo soprovozhdeniya v Rossii // T'yutorskoe soprovozhdenie individual'nykh obrazovatel'nykh programm na raznykh stupenyakh obucheniya. – Perm' : PGGPU, 2012. – С. 3–7.

5. Koptelov A. V., Mashukov A. V. Professional'noe razvitie pedagogov v usloviyakh vvedeniya federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov obshchego obrazovaniya [Elektronnyy resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – Rezhim dostupa: [www.science-education.ru](http://www.science-education.ru) (data obrashcheniya: 21.01.2018).

6. Korotaeva E. V. O roli nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya v razvitii teorii i praktiki obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 4. – С. 38–44.

7. Mintruda i sotsial'noy zashchity. Profstandarty [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/archive.php> (data obrashcheniya: 20.01.2018).

8. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/70535556/> (data obrashcheniya: 21.01.2018).

9. Panfilova A. P., Dolmatov A. V. Vzaimodeystvie uchastnikov obrazovatel'nogo protsesssa : uchebnik dlya bakalavrov. – М. : Yurayt, 2017. – 487 s.

10. Pilipenko S. A., Zhidkov A. A., Karavaeva E. V., Serova A. V. Sopryazhenie FGOS i professional'nykh standartov: vyyavlennye problemy, vozmozhnye podkhody, rekomendatsii po aktualizatsii // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 6. – С. 5–15.

11. Prikaz ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata)» // [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak\\_44.03.01.pdf](http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_44.03.01.pdf) (data obrashcheniya: 21.01.2018).

12. Priказ ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata)» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/news/1/1642> (data obrashcheniya: 21.02.2018).
13. Professional'nyy standart pedagoga (proekt) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://studfiles.net/preview/1765544/> (data obrashcheniya: 21.02.2018).
14. Prokhorova M. P. Soderzhanie i vidy innovatsionnoy deyatel'nosti pedagoga v usloviyakh modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya // *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii*. – 2015. – № 12. – S. 1148–1152.
15. Romantsev G. M., Fedorov V. A., Osipova I. V., Tarasyuk O. V. Professional'nyy standart pedagoga professional'nogo obucheniya: podkhody k razrabotke // *Vestnik uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po professional'no-pedagogicheskomu obrazovaniyu*. – 2012. – № 1. – S. 14–25.
16. Standart professii: k remeslu budut novye trebovaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://rg.ru/2012/09/04/standart.html> (data obrashcheniya: 21.01.2018).
17. Cherepanova O. A., Nafikova S. F Aktualizatsiya otsenочноy deyatel'nosti pedagogov v usloviyakh ot-krytogo professional'nogo vzaimodeystviya // *Setevoye vzaimodeystvie kak faktor professional'nogo rosta sovremennogo pedagoga*. – Chelyabinsk : Tsitseron, 2017. – S. 177–180.

УДК 37.035:37.033  
ББК 440.1(2Рос)

ГСНТИ 14.01.07

Код ВАК 13.00.01

**Ниязова Амина Абтрахмановна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогического и специального образования, Сургутский государственный педагогический университет; 628403, г. Сургут, ул. Артема, д. 9; e-mail:dekanspf@mail.ru

**Галагузова Юлия Николаевна,**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: yung.ektb@mail.ru

**РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ПОДХОДЫ И СОДЕРЖАНИЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** регионализация образования; социально-экологическое образование; этнокультурный подход; экологический подход; социально-педагогический подход.

**АННОТАЦИЯ.** Одним из стратегических направлений современной политики российского государства является процесс регионализации образования, который рассматривается как один из критериев перехода России к устойчивому развитию общества. Регионализация образования обуславливает изменение образовательной парадигмы, направленной на инновационное развитие. Согласно ФЗ «Об образовании в РФ» образовательные организации в условиях свободы и плюрализма образования могут самостоятельно разрабатывать и реализовывать региональные программы развития образования с учетом национальных традиций и региональных социально-экономических, экологических, культурных, демографических особенностей региона. Одним из важных направлений в регионализации образования является модернизация социально-экологического образования. Совершенствование и модернизация социально-экологического образования осуществляются через включение в образовательный процесс региональных детерминант, основой которых является этнокультурный, экологический и социально-педагогический подход. Этнокультурный подход ориентирует социальные институты на учет региональных этнических и культурных особенностей развития. Экологический подход позволяет выявить актуальные проблемы в сфере природопользования и изучить систему социально-экологических связей человека со средой. Социально-педагогический подход обеспечивает сотрудничество, посредничество, партнерство педагога с различными субъектами образовательного процесса. В статье раскрыто содержание социально-экологического образования с позиции каждого из выделенных подходов и обосновано, что важным образовательным результатом является формирование социально-экологической культуры личности.

**Niyazova Amina Abtrahmanovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Pedagogical and Special Education, Surgut State Teachers' Training University, Surgut, Russia

**Galaguzova Yuliya Nikolaevna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Pedagogy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**REGIONALIZATION OF SOCIAL AND ECOLOGICAL EDUCATION: APPROACH AND CONTENT**

**KEY WORDS:** regionalization of education; social-and-ecological education; ethnocultural approach; ecological approach; socio-pedagogical approach.

**ABSTRACT.** One of the strategic goals of the policy of Russia today is regionalization of education, which is viewed as one of the criteria of transition to the stable development in Russia. Regionalization of education determines the change of the educational paradigm aimed at innovative development. According to the federal Law "On Education in the Russian Federation" educational establishments can develop and implement their regional programs of education development with regard to the national traditions, regional socio-economic, ecological, cultural, and demographic features of the region. One of the important trends in education regionalization is modernization of socio-ecological education. Perfection and modernization of socio-ecological education is realized with the help of introduction of regional determinants in learning, in the basis of which lie ethno-cultural, ecological and socio-pedagogical approaches. Ethno-cultural approach attracts attention of the social institutions to the regional ethnic and cultural features of development. Ecological approach allows to reveal the current problems in the sphere of natural resources use and to analyze the system of socio-ecological links of a man and nature. Socio-pedagogical approach helps to establish cooperation, mediation and partnership of a teacher and students. The article describes the content of socio-ecological education from the point of view of all the abovementioned approaches; it argues that formation of socio-ecological culture of a person is an important goal of education.

В условиях технологического развития современного общества решение экологических проблем приобретает первостепенное значение. Увеличивается количество регионов, относящихся к экологически неблагоприятным. Актуальными

для населения Тюменской области являются проблемы, связанные с добычей, транспортировкой и переработкой нефти и газа: ресурсосбережение, загрязнение природной среды, снижение видового разнообразия флоры и фауны, сокращение площадей тер-

риторий традиционного природопользования коренных малочисленных народов Севера (ханты и манси) и др. Сложившаяся кризисная экологическая ситуация в данном регионе, желание граждан перейти на путь устойчивого эколого-экономического развития, провозглашенного в решениях Конференции ООН по окружающей среде и развитию (г. Рио-де-Жанейро, июнь 1992 г.), актуализируют проблему социально-экологического образования детей и молодежи.

Регионализация образования – это собственная образовательная стратегия региона, создание программы развития образования в соответствии с региональными социально-экономическими, географическими, культурно-демографическими и другими условиями. Современный процесс регионализации обуславливает изменение образовательной парадигмы, направленной на инновационное развитие образования, сущность которого состоит «в новой педагогике, в новых образовательных процессах и технологиях», в частности, в сфере социально-экологического образования [11, с. 138].

В научной литературе активно изучается проблема регионализации образования, в том числе и экологического. Однако современная ситуация развития определяется не только экологическими проблемами региона, но и кризисным состоянием самого человека. Поэтому ученые начинают активно изучать понятие «социально-экологическое образование», которое на сегодняшний день имеет два наиболее употребительных значения. Оно рассматривается таким образом:

– как целостный педагогический процесс, представляющий собой обучение и воспитание обучающихся с целью усвоения ими новых научных знаний об окружающей среде, современных видах и способах рационального природопользования; ознакомления с новыми нормами взаимодействия со средой; освоения новых социально-экологических технологий; овладения опытом творческой (созидательной) деятельности и формирования гуманного отношения к социоприродной среде;

– как особый вид образовательной деятельности, необходимой для решения социально-экологических проблем, выступающей важнейшим условием дальнейшего устойчивого развития общества, направленной на подготовку специалистов, способных в рамках избранной профессии устанавливать гармоничные отношения в социоприродной среде на основе нравственных норм и правил природопользования и воспитания (В. С. Шилова).

В качестве факторов, влияющих на отбор и формирование содержания регио-

нального социально-экологического образования, выступают следующие:

– потребность общества в решении экологических проблем и образованных специалистах, способных их решить;

– повышение уровня экологических знаний об экологических проблемах региона, о причинах и последствиях, а также способах их решения;

– реальные возможности образовательных организаций;

– потребность самой личности в экологических знаниях, умениях эффективно решать экологические проблемы в условиях природной и социальной среды.

Изучая процесс «регионализации социально-экологического образования», необходимо определить его содержательные характеристики. Данное понятие представлено лишь в нескольких научных работах (В. С. Шилова, Т. З. Мухутдинова), которые трактуют его следующим образом:

– как ведущую и долговременную стратегию, определяющую пути становления целостного регионального образовательного пространства на основе взаимодействия национально-регионального, федерального и мирового опыта [15];

– как включение информации о специфике развития, особенностях жизни своего региона во все изучаемые учебные предметы [11];

– как включение в структуру и содержание образовательного процесса региональных детерминант – социально-экономических, национально-исторических и этноландшафтных условий, влияющих на экологическую ситуацию региона и формирование экологической культуры населения [9].

Осуществление данного процесса возможно с позиций разных методологических подходов. Основным может стать этнокультурный, экологический и социально-педагогический подход.

*Этнокультурный подход* ориентирует социальные институты на изучение региональных этнических и культурных особенностей, способствующих приобщению обучающихся к культуре конкретного этноса (этнической культуре). Отметим, что ранее у подрастающего поколения целенаправленно формировались традиционные знания об истории происхождения рода, о героизме предков, традициях, обычаях посредством знакомства с преданиями, сказаниями, песнями, раскрывающими суть идеологических установок своего времени (например, защита сородичей, родовой земли, свободы, уважение к предкам) [3].

В условиях многонационального региона через возрождение народных традиций и обычаев можно формировать у детей и

молодежи духовно-нравственные качества, общечеловеческие ценности (мир, природа, красота, гуманность и т. п.) [14, с. 63]. Однако в настоящее время такая работа носит эпизодический характер. Анализ сети Интернет, а также опыт нашей деятельности позволили определить наиболее эффективные мероприятия, способствующие единению российских народов и преодолению межнациональных противоречий: проекты этнокультурной направленности «Там, где всегда зима», «Образ птицы в декоративно-прикладном искусстве» для детей дошкольного и младшего школьного возраста (г. Нижневартовск), Фестиваль народов России, Фестиваль этноспорта народов России (г. Ханты-Мансийск) и др.

Итак, этнокультурный подход в социально-экологическом образовании способствует решению следующих задач:

- формированию патриотического сознания, любви к своей родине;
- развитию уважения к народам, проживающим на данной территории;
- воспитанию бережного отношения к природе;
- сохранению культуры и традиций своего и других народов;
- обеспечению обмена этнокультурными ценностями.

*Экологический подход* ориентирует социальные институты на региональные особенности и рассматривается рядом исследователей как в области естественно-научного знания, так и гуманитарного. «Экологический подход в естественно-научном образовании определяет центральным понятием не просто человека, а систему «человек – окружающая среда (с акцентом на природной составляющей) как комплекс факторов, влияющих на человека», в которой человек является системообразующим элементом» [8, с. 6].

Экологический подход в рамках гуманитарного знания рассматривается как направление в следующих областях знаний: теории социального научения (личность ребенка – социальная среда), социальной работе (адаптивное и реципрокное взаимодействие людей с окружающей их средой), психолого-педагогическом образовании (особенности семейного климата, стиль воспитания, обусловленные традициями, общей социально-экономической ситуацией, политической системой, ценностями и идеологией общества) [12].

Условиями реализации экологического подхода являются «создание образовательного пространства и использование воспитательного потенциала природной и социальной среды образовательной организации, микрорайона, города и т. п.; развитие

обучающихся средствами природы; организация диалога человека и мира природы; создание экологосообразной среды с целью формирования целостного представления о природе и себе; использование «модели опережающего образования», созвучной с идеей формирования ноосферного сознания, направленного на опережение мышления [11, с. 138].

В исследованиях ряда авторов отмечено, что экологический подход связан с принципом регионализации, выступающим доминирующим фактором развития образовательных систем, реализация которого обозначает новый этап становления вариативного образования [1; 10].

Экологический подход в условиях регионализации социально-экологического образования позволяет не только выявлять актуальные проблемы в сфере природопользования, но и определять систему социальных связей человека, которая выражается в различных типах отношений: «человек – природа», «человек – человек», «человек – общество». Среди ведущих форм деятельности, построенных на основе экологического подхода, мы выделили следующие: экологические и полевые практикумы, экологические акции, экологические субботники, экологические форумы и др. Одной из популярных форм в условиях современного общества является экологический квест. Квест – это интерактивная игра, направленная на повышение интереса детей и молодежи к решению экологических проблем, способствующая формированию экологического сознания и экологической культуры личности.

В условиях БУ ВО ХМАО – Югры «Сургутский государственный педагогический университет» преподавателями кафедры педагогического и специального образования был организован и проведен экологический квест в рамках реализации проекта «Мир, в котором мы живем», посвященный Году экологии в России. В данном мероприятии приняли участие педагогические отряды вуза «Синий шар» и «Содружество». Проведенное мероприятие позволило студентам получить практический опыт и провести экологический квест «Сказочный мир природы» в условиях общеобразовательных школ и школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья г. Сургута. Таким образом, экологический подход способствует интеграции естественно-научного и гуманитарного знания, осознанию экологической ситуации, формированию экологической культуры обучающихся и взаимодействию субъектов образовательного процесса.

*Социально-педагогический подход* ориентирован на социальные институты на региональные культурно-образовательные особенности и раскрывает личность с позиции ее развития. В ходе этого процесса человек обретает новые знания, ценности, нормы и сознательно вводит в свою систему поведения принятые в данном обществе и социальной группе нормы и шаблоны поведения, которые особенно важны в эпоху социальных перемен [2].

Социально-экологическое образование в рамках социально-педагогического подхода предполагает опору на воспитательный потенциал социума через следующие механизмы:

- использование потенциала семьи, социальных институтов в формировании экологической культуры, развитие интересов в области охраны природы и природосообразной деятельности;

- организацию механизмов педагогического взаимодействия, сопровождения и корректного вмешательства в разнообразные личностно-средовые ситуации с целью мотивации обучающихся и содействия проявлению социальной активности, направленной на неконфликтное сосуществование с природной средой;

- сотрудничество образовательного учреждения с социальными институтами;

- рассмотрение личности в системе социальных отношений (в среде и социуме) посредством включения воспитанников в социально значимую природоохранную деятельность и в социальные отношения, а также формирование социальных потребностей взаимодействия в системе «человек – природа», «человек – общество», «человек – человек» [13].

Одним из примеров, отражающих использование социально-педагогического подхода, является технология «Сеть социальных контактов», которая активно внедряется в образовательных организациях. Работа по данной технологии – это путь к решению проблемы детей «группы риска» через его социальное окружение.

Итак, использование социально-педагогического подхода в социально-экологическом образовании обнаруживается в «со-

циально-педагогическом взаимодействии», сущность которого заключается в целенаправленном сотрудничестве, посредничестве, партнерстве педагога с различными субъектами образовательного пространства для обеспечения консолидации всех сил и возможностей социума с целью решения значимых проблем субъекта [6]. Отметим, что в условиях организации взаимодействия на основе диалога, сотрудничества, взаимопонимания, доверительного и толерантного отношения педагог должен выполнять не только традиционные, но и инновационные профессиональные роли (тьютор, супервизор, модератор и др.) [4].

Анализ исследуемой проблемы регионализации социально-экологического образования и его основных подходов позволил определить значимость регионализации социально-экологического образования в формировании социально-экологической культуры личности, условиями развития которой являются следующие элементы:

- опора на народные традиции и народную педагогику (этнический подход);

- умение соотносить локальность своих действий с глобальностью их последствий и прогнозировать развитие ситуаций в пространстве и времени, мыслить масштабами своего села, города, региона (экологический подход);

- ощущение причастности собственного «Я» к событиям глобального характера, основу которого составляет взаимодействие как с людьми, так и с окружающей природой (социально-педагогический подход) [12].

Таким образом, регионализация социально-экологического образования на основе этнического, экологического, социально-педагогического подхода актуальна, так как дает целостное представление о малой родине, ее биологическом разнообразии, природных ресурсах и производствах, общественной и культурной жизни, экологических особенностях, а также о роли и месте данного региона в России и мировой цивилизации; способствует формированию новых региональных культур, уклада жизни, ментальности региональных сообществ, осознанию горизонтов будущего и осознанию своей значимости на родной земле.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белогуров А. Ю. Становление и развитие этнорегиональных образовательных систем в России на рубеже XX-XXI веков : монография. – М. : МПА, 2003. – 248 с.
2. Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н. Аксиологический подход в профессиональной подготовке социальных педагогов // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 6. – С. 11–18.
3. Григорьева М. И. Этнокультурное образование: сущность, подходы, опыт реализации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.vestnik.nspu.ru](http://www.vestnik.nspu.ru).
4. Доронина Н. А. Методическая система подготовки социальных педагогов в вузе к социально-педагогическому взаимодействию : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 219 с.
5. Доронина Н. А. Мобильные педагогические технологии и методы в подготовке будущих педагогов к социально-педагогическому взаимодействию // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6.

6. Коротаева Е. В. Основы педагогических взаимодействий. – Екатеринбург, 1996. – 118 с.
7. Моисеева Л. В. Региональное экологическое образование: теория и практика : дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1997. – 376 с.
8. Моисеева Л. В. Экологическое образование и его регионализация // Региональный подход в экологическом образовании периода детства : сб. науч. тр. / отв. ред. Л. В. Моисеева, О. Н. Лазарева. – Екатеринбург : УрГПУ, 1998. – С. 6–19.
9. Мухутдинова Т. З. Формирование и развитие региональной системы непрерывного экологического образования специалиста : дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2005. – 460 с.
10. Ниязова А. А. Воспитание гуманистической направленности личности учащихся в процессе экологического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003. – 18 с.
11. Ниязова А. А. Региональные проблемы социальной экологии : монография. – Тобольск : ТГСПА им. Д. И. Менделеева, 2009. – 148 с.
12. Ниязова А. А., Садыкова Э. Ф., Гибадуллина Ю. М. Экологический подход в системе психолого-педагогического образования // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11 – 9. – С. 2061-2065.
13. Торохтий В. С. Социально-педагогический подход к деятельности образовательного учреждения [Электронный ресурс] // Грани познания. – 2014. – № 2(29). – С. 62-70. – Режим доступа: [www.grani.vspu.ru](http://www.grani.vspu.ru).
14. Шаповалов В. К. Этнокультурная направленность российского образования. – М. : Владос, 2002. – 232 с.
15. Шилова В. С. Социально-экологическое образование школьников: теория и практика. – Белгород, 1999. – 244 с.

#### REFERENCES

1. Belogurov A. Yu. Stanovlenie i razvitie etnoregional'nykh obrazovatel'nykh sistem v Rossii na rubezhe XX-XXI vekov : monografiya. – М. : МРА, 2003. – 248 с.
2. Galaguzova M. A., Galaguzova Yu. N. Aksiologicheskii podkhod v professional'noy podgotovke sotsial'nykh pedagogov // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2010. – № 6. – С. 11–18.
3. Grigor'eva M. I. Etnokul'turnoe obrazovanie: sushchnost', podkhody, opyt realizatsii [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [www.vestnik.nspu.ru](http://www.vestnik.nspu.ru).
4. Doronina N. A. Metodicheskaya sistema podgotovki sotsial'nykh pedagogov v vuze k sotsial'no-pedagogicheskomu vzaimodeystviyu : dis. ... kand. ped. nauk. – М., 2012. – 219 с.
5. Doronina N. A. Mobil'nye pedagogicheskie tekhnologii i metody v podgotovke budushchikh pedagogov k sotsial'no-pedagogicheskomu vzaimodeystviyu // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2012. – № 6.
6. Korotaeva E. V. Osnovy pedagogicheskikh vzaimodeystviy. – Ekaterinburg, 1996. – 118 с.
7. Moiseeva L. V. Regional'noe ekologicheskoe obrazovanie: teoriya i praktika : dis. ... d-ra ped. na-uk. – Ekaterinburg, 1997. – 376 с.
8. Moiseeva L. V. Ekologicheskoe obrazovanie i ego regionalizatsiya // Regional'nyy podkhod v ekologicheskom obrazovanii perioda detstva : sb. nauch. tr. / отв. ред. L. V. Moiseeva, O. N. Lazareva. – Ekaterinburg : UrGPU, 1998. – С. 6–19.
9. Mukhutdinova T. Z. Formirovanie i razvitie regional'noy sistemy nepreryvnogo ekologicheskogo obrazovaniya spetsialista : dis. ... d-ra ped. nauk. – Kazan', 2005. – 460 с.
10. Niyazova A. A. Vospitanie gumanisticheskoy napravlenosti lichnosti uchashchikhsya v protsesse ekologicheskogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2003. – 18 с.
11. Niyazova A. A. Regional'nye problemy sotsial'noy ekologii : monografiya. – Tobol'sk : TGSPA im. D. I. Mendeleeva, 2009. – 148 с.
12. Niyazova A. A., Sadykova E. F., Gibadullina Yu. M. Ekologicheskii podkhod v sisteme psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya // Fundamental'nye issledovaniya. – 2014. – № 11 – 9. – С. 2061-2065.
13. Torokhtiy V. S. Sotsial'no-pedagogicheskii podkhod k deyatel'nosti obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Elektronnyy resurs] // Grani poznaniya. – 2014. – № 2(29). – С. 62-70. – Rezhim dostupa: [www.grani.vspu.ru](http://www.grani.vspu.ru).
14. Shapovalov V. K. Etnokul'turnaya napravlenost' rossiyskogo obrazovaniya. – М. : Vlados, 2002. – 232 с.
15. Shilova V. S. Sotsial'no-ekologicheskoe obrazovanie shkol'nikov: teoriya i praktika. – Belgorod, 1999. – 244 с.

**Simonova Alevtina ALeksandrovna,**

Doctor of Education, professor, rector, Ural State Pedagogical University; 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov Avenue, 26, Russia; e-mail: simonova@uspu.me

**Babich Galina Nikolayevna,**

Candidate of philological sciences, professor, Ural State Pedagogical University; 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov Avenue, 26, Russia; e-mail: gnb@uspu.me

### THE LEGACY OF TRADITION AND THE FUTURE OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION: URAL STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY VISION

**KEY WORDS:** teachers' training colleges; pedagogical education; prospective teachers; professional development; personal development.

**ABSTRACT.** The paper is devoted to the issue of educational traditions' continuity. The authors consider the directions of pedagogical education which are relevant in the context of up-to-date trends. The article outlines the basic principles for building a new model of pedagogical education in the context of solving urgent problems of the development of society and the modernization of the entire education system. This approach involves the integration of training, research and practice as three interrelated components of professionalization and personal development of the student. Information and communication technologies ensure the implementation of this approach.

**Симонова Алевтина Александровна,**

доктор педагогических наук, ректор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: simonova@uspu.me

**Бабич Галина Николаевна,**

кандидат филологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: gnb@uspu.me

### НАСЛЕДИЕ И БУДУЩЕЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОНЦЕПЦИЯ УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогические вузы; педагогическое образование; студенты-педагоги; профессиональное развитие; личностное развитие.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена вопросу преемственности традиций в образовании. Авторы рассматривают направления педагогического образования, которые являются актуальными на сегодняшний день. В статье выделены основные принципы построения новой модели педагогического образования в контексте решения актуальных проблем развития общества и модернизации всей образовательной системы. Такой подход предполагает интеграцию трех важных компонентов профессионального и личностного развития студента: обучения, исследовательской работы и практики. Информационно-коммуникационные технологии позволяют успешно реализовывать этот подход.

One of the functions of education is to broadcast, transmit the cultural tradition in the space of historical time through a succession of generations. Higher pedagogical education in Russia has long tradition and history. Traditional pedagogical education in content and organization is aimed at preparing the future teacher primarily as a subject specialist. It is built on the principle of narrow specialization, like all higher education systems. It often happens that innovative processes are in conflict with the existing traditional training, still there is a dialectical relationship between them. In the past decade, two trends in the development of education coexist in pedagogical education: traditional and innovative due to a number of facts. We must consider and to take into account the following processes that have an innovative character:

- decentralization of education, which allows to develop the educational network of the region independently and to form an "order portfolio" for a specific specialist;

- democratization of higher educational institutions, providing independence in determining the forms, ways and conditions of the organization of the pedagogical process;

- the needs of the general education school for the teacher, capable of designing his own pedagogical activity, depending on the type of educational institution and using the taught subject as a means of developing students;

- the necessity to meet the personal needs of students, focused on the possibility of building an individual educational program, including the repeated act of choosing the content and level of the pedagogical education;

- training of specialists of vocational education in shorter terms on the basis of its various levels.

The dynamism of global changes in the world, the change of economic and socio-cultural structures in our country contributed to the fact that the higher school had to react



flexibly to the emerging situation in the training of specialists. Lev S. Vygotsky, a well-known Russian scholar, considered that pedagogy must be oriented not to the yesterday, but to the tomorrow of the child's development. Only then can it call to life in the process of education those processes of development which now lie in the zone of proximal development.

At the end of the 20<sup>th</sup> century, in the area of teacher education, training, retraining and advanced training began to be considered meaningfully as a single and integral system of pedagogical education. In recent years, a number of documents have emerged that have determined the importance of the teaching profession, the importance of tasks that need to be addressed in the professional activity of the teacher. These are Proposals on the drafting of the concept of the Federal Targeted Program for the Development of Education for 2011-2015, Proposals for the comprehensive modernization of the education sphere within the framework of the long-term concept of the social and economic development of the Russian Federation, Materials on the formation of a modern model of education, the Strategy for the Development of Russia until 2020. The documents identify problems associated with the activities of the teacher, which in this context is considered as a component of the conditions of education. A powerful stimulus for these processes was the Law "On Education".

During this period, a large work was done in the system of pedagogical education aimed at ensuring its sustainable functioning, creating conditions for the progressive development of the entire educational system of the Russian Federation, forming an effective and competitive network of pedagogical universities, updating educational technologies and content of educational programs in pedagogy, advanced domestic and international methods, allowing to respond to modern challenges.

In the RESOLUTION of the All-Russian Meeting on the Development of Teacher Education that took place in Moscow, Russia, on May 30, 2017, the participants noted that the development of pedagogical education has become a priority, a strategic direction of the Ministry of Education and Science of Russia aimed at systemic changes in the quality of teacher training and ensuring the quality of general education.

Thus, there is a need for fundamental changes in the system of training teachers at the structural and content levels. The change in the content of pedagogical education is vital. But it is only the level of educational content that has to be changed; we should set a new standard for the quality of teacher training, and it requires a new model for pedagogical education.

The basis for the new model of teacher training is the principles of practice-oriented training and networking, when in the process of training of teaching staff, the university and the school, the university and the pedagogical college become equal partners.

The changes are connected, first of all, with providing multichannel reception of pedagogical education, with realization of opportunities of practice-oriented preparation of future teachers laid down in the law "On Education", and also with the necessity of training teachers-methodologists and managers in master's program, which assumes the following cardinal changes in the system of teacher education:

- shifting emphasis to pedagogical practice: universities that train teachers should have their own basic schools that will become an experimental ground for future teachers;
- granting the opportunity for students to switch to pedagogical programs in the course of obtaining higher education in other educational programs;
- providing professional support to young teachers.

The participants of the meeting support the strategy of pedagogical education development proposed by the Ministry of Education and Science of Russia and the need to develop a program for the development of pedagogical education for 2018-2020 on the basis of synchronization of the processes of updating pedagogical education, general education, the formation of a national system of teacher growth. The work on the development of a system of measures to support regional universities, whose activities are aimed at the socio-economic development of the regions involved in the training of students in teacher education programs should be continued. The Ministry supports the creation of an association of educational institutions of higher education in the field of education "Education and pedagogical sciences" in order to form a single digital platform of pedagogical online education for harmonizing common standards and approaches to content creation, joint planning of the results of pedagogical online education and mutual use of the created digital content; it should continue work on creating conditions for attracting talented professionals to the pedagogical profession, including by providing quality pedagogical training for students in non-pedagogical areas of training and specialties. It'll support the creation of a federal coordinating center for the preparation of counselors, accumulating and broadcasting advanced educational and professional practices, with the purpose of methodological and organizational support for the participation of students in pedagogical programs in the educational work

of general education organizations, the activities of children's public associations and the organization of children's recreation.

It is absolutely necessary to reflect on the future of pedagogical education proceeding from the tasks that are posed today for the system of general education. Realizing that education has always been one of the main components of the spheres of society's life, being a mechanism for linking the social community of people and the way of their being, we assume that in modern conditions pedagogical education is given special importance as a mechanism for ensuring social progress. Some time ago the position of the Ministry of Economic Development on how to create an innovative breakthrough was presented. An innovative person is needed, focused on the creation of innovations and their implementation in all spheres of public life, as well as having increased tolerance for risk.

Summing up the discussion on the development of pedagogical education, we will designate as the most acute, the most controversial, problem of the conditions for obtaining a pedagogical education.

1. The urgency of thinking about the future of teacher education is due to the school's special role in training human resources for solving new problems of the country's socioeconomic development until 2020 and in the formation of young citizens of Russian society. It is clear that school education determines the whole subsequent life of a person, therefore the problem of quality education is the most important among the problems of national development. "The direction in which education starts a man will determine his future life" (Plato).

2. It is evident that one of the determining factors is the qualification of the teacher. It is clear that there is no single strategy to improve the quality of education, but the key elements include the preparation of qualified and motivated teachers and the use of effective teaching methods.

3. Today, the qualification requirements for the teacher change, which is determined by significant changes in the composition of professional tasks being solved by the modern teacher in pedagogical activity, and this requires placing other emphasis in the traditional teaching activity of the teacher and realizing new functions of professional activity: promoting the education of students, and not just the actual teaching of the subject, joint designing with the student of an individual educational route, participation in the management of education, that requires the manifestation of an active personal position in solving problems in the sphere of education, constant self-education based on professional reflection.

Pedagogical education is not enough to keep the best teachers in schools and to continuously perfect their qualifications and to replenish schools with a new generation of teachers. An increase in the proportion of graduates who have started working in the education system in the total number of graduates of pedagogical educational institutions of secondary professional and higher professional education is expected. However, it must be stipulated that the latter task is clearly connected not only with raising the prestige of the pedagogical profession, but also with training of would-be educators. In this regard, the issues of changing the system of training and retraining of teachers are being actively discussed. It is pointed out that the potential of pedagogical universities can have the most direct impact on the development of the network of humanitarian and classical universities in the Russian Federation, obviously, having become part of the latter. The fact is that the functions of the professional activity of a modern teacher are much broader than the teaching of language, history or biology. Even if we only consider the organization of the educational process, the teacher should work at the intersection of information flows of his and students, be able to draw on the hidden experience of students to master the subject, which requires teachers to know the modern culture of childhood. The teacher should not just know modern teaching technologies; he must "live" them during his own training. Not only be able to use the potential of the modern educational environment, but also be able to concentrate its resources on the individual educational needs of students. The modern teacher should be able to form an educational environment, and therefore, be able to interact not only with colleagues but also with the school's social partners. The conclusion from these arguments is one: it is necessary to train a teacher in a very special educational environment, which is a pedagogical university. At present a five-year dual bachelor's degree is often offered. It is clear that with this option it becomes possible to train teachers in two specialties, but this will not solve the tasks of preparing bachelors who must receive a sufficiently broad education in a certain field, which will enable bachelors to realize themselves in a whole range of specialties and professions in the field of education. That is why this issue is strategically important: do we want to saturate the labor market in the sphere of education today by specialists who are ready to teach two subjects (we must bear in mind that the measures already taken have solved the problem of personnel "hunger" in many regions of Russia), or do we want to look to the future and carry out advanced education, which is inherent in the idea of bachelor's de-

gree, because it is due to the breadth of preparation that a person gets the opportunity to self-actualize in various areas of professional activity, and refine their education in continuing education, building individual educational route through life.

In conclusion, we would like to emphasize once again that it is necessary to approach this issue on the basis of taking into account the traditions that have developed in the education system, accurately calculating the benefits of this or that decision, determining the risks of each development scenario and weighing the resources required for their compensation, the results of an experimental test of the effectiveness of the solution.

Concluding the discussion on where to take a teacher who is ready to form an innovative person, one can identify a number of issues for further discussion, the solution of which will allow Ural State University to make a breakthrough in the field of pedagogical education – provide an innovative practice of training specialists for the education sector. The education system is today compelled to solve most of the social problems that exist in the society, which necessitates the consolidation of the efforts of management structures and social institutions to solve the problems of

education in conditions where education is required to play such a serious role in ensuring the social and economic development of the country. What can become the basis of such consolidation, where to find interested partners, how to establish mutually beneficial relations with them?

The modern university is aimed at implementing educational programs of an innovative type that meet the challenges of integrating educational, scientific and professional activities in the context of the country's innovative development. What is the content of innovative educational programs, how to use their innovative technologies to organize their mastering by students? The goal of the modern pedagogical university is to carry out the advanced training of an innovative teacher who will be able to work in the future for the future of the country - to prepare an innovative person. What should become a guide for such advancement, how is it meaningfully realized in the educational process of the university? Reflections on these issues will form the basis for discussions on the use of legacy and tradition in the development of pedagogical education at the forthcoming WWUP Forum on April 7-11, 2018. "Education breeds confidence. Confidence breeds hope. Hope breeds peace" (Confucius).

## ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ (ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ)

---

УДК 378.016:811.11  
ББК Ш143.21-9-553

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

**Полушкина Татьяна Александровна,**

старший преподаватель, департамент иностранных языков, Московский физико-технический институт (государственный университет); аспирант, кафедра французского языка и лингводидактики, Институт иностранных языков МГПУ; 140180, Московская обл., г. Жуковский, ул. Гагарина, д. 16; e-mail: polushkina@gmail.com

### **ГЛОБАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ИНТОНАЦИИ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: АКЦЕНТ, ДИСКУРС, ПРАГМАТИКА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** просодическое оформление; инженерный дискурс; публичная речь; инженеры; подготовка специалистов; английский язык; методика преподавания английского языка.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена проблеме формирования иноязычной фонологической компетенции в сфере публичных выступлений у студентов технического профиля подготовки. Внимание к просодическому оформлению устных презентаций обусловлено стратегическим значением данной типовой ситуации инженерного общения для будущей успешной профессиональной реализации специалиста. В статье представлена научно обоснованная модель отбора содержания обучения просодическому оформлению публичной речи студентов – будущих инженеров. Дается описание актуальных тенденций и парадигм, существенно трансформирующих практику обучения произношению неродного языка и интонации в частности. Представленные векторы развития получают трактовку применительно к обучению будущих инженеров. Изучение специфики инженерного дискурса и контекстуальных факторов его функционирования позволило составить просодический портрет специалиста-инженера. Приводятся аргументы в пользу выбранного принципа отбора содержания обучения интонации изучаемого языка, на основе чего осуществляется выявление данных объектов овладения. Имеющиеся у студентов интонационные умения подвергаются анализу с точки зрения их соответствия умениям, требуемым со стороны работодателя. Используются методы включения аудиторский анализ публичных выступлений студентов и анкетирование специалистов ИТ-индустрии, предполагающее оценку наличия и степени иноязычного акцента учащихся. На основе собранных данных делается вывод о недостаточной развитости интонационных умений студентов, особенно умений повышенного уровня, а именно просодических приёмов воздействия на аудиторию. Дается обоснование необходимости целенаправленной работы по совершенствованию указанных умений и приведению их в соответствие с запрашиваемыми. Результаты исследования могут получить применение в обучении просодическому оформлению высказываний студентов, обучающихся по смежным направлениям.

**Polushkina Tatiana Aleksandrovna,**

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Moscow Institute of Physics and Technology (State University); Post-Graduate Student, Department of French and Linguodidactics, Institute of Foreign Languages, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

### **GLOBAL TRENDS IN TEACHING ENGLISH INTONATION OF PUBLIC SPEECH TO ENGINEERING STUDENTS: ACCENT, DISCOURSE, PRAGMATICS**

**KEY WORDS:** prosody teaching; engineering discourse; public speech; engineers; training of specialists; English; methods of teaching English.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the problem of building L2 phonological competence in the sphere of teaching public speaking to Russian engineering students. The great importance attached to the prosody of public speech stems from the strategic value of oral communication in engineering profession. The article provides a scientifically-sound model of selecting the content of prosody teaching to future engineers. The current and emerging global trends in teaching L2 pronunciation, and particularly suprasegmentals, are considered and interpreted in context of modern engineering education. The article brings forward the arguments in favour of particular principles of content selection, on which the process of determining what to teach could be based. The existing L2 intonation skills were examined with a view to verify whether they match those demanded by the international market. The methods used are the auditory analysis of students' public speeches and questionnaires. From the collected data the conclusions are drawn about students' insufficient L2 intonation skills, especially in using prosodic techniques of a higher level. The rationale for the targeted efforts to transfer the inadequate students' skills into compliance with the requested skills is given. The results of the study are claimed to be implemented to teaching L2 prosody to students of related disciplines.

В ходе развития иноязычного образования не все аспекты обучения учитывались в равной степени. По ряду причин на протяжении многих лет именно развитие произносительных умений обучающихся находилось на периферии исследовательского внимания. Как следствие, снижение интереса к исследованию проблемы обучения фонетической стороне речи привело к потере ориентиров в целеполагании, к инертности педагогического сообщества, его неувереженности в должном уровне собственной фонологической компетенции, а также к малой эффективности имеющихся дидактических технологий [9, с. 80].

Совершенно закономерным стал тот факт, что наиболее ярко данные тенденции проявили себя в неязыковом вузе. Второстепенный (непрофильный) статус иноязычной подготовки студентов-нелингвистов способствовал усилению восприятия фонетических умений как необязательного «украшательства», увлечение которым не является оправданным в условиях весьма скромных временных возможностей.

Проявившие себя приоритеты в обучении английскому языку в российских неязыковых вузах вступили в противоречие с весьма показательной активизацией интереса к вопросам обучения произношению английского языка как лингва франка. Убежденность ряда учёных в том, что идея овладения безакцентной речью сродни утопической [13, с. 498; 10, с. 194], нашла отражение в обновлённой версии рекомендаций Совета Европы. Согласно документу, в качестве цели обучения произношению и в частности интонации провозглашается «понятная» речь [8, с. 72-73], допускающая наличие акцента, который не отвлекает адресанта от смысла сообщения и позволяет с небольшими усилиями его декодировать [7, с. 118]. Так, уровень B1 предполагает способность *понятно передавать смысл* сообщения при помощи просодических средств, несмотря на сильное влияние родного языка, B2 и B2+ – способность использовать просодические средства для *передачи необходимого смысла* сообщения при некотором влиянии родного языка. Как итог, смена требований в обучении произношению с *акцентоцентричности* на *понятноцентричность* привела носителей языка к необходимости проявлять толерантность к акценту [14, с. 122] как к признаку национальной идентичности собеседника – носителя языка [11, с. 207; 5, с. 55].

В русле представленных тенденций претерпевает изменения и методика обучения, в первую очередь, это касается принципов отбора содержания обучения просо-

дической организации речи. На сегодняшний день существуют два противоположных взгляда на данную проблему. Если при акцентоцентричном подходе объекты овладения интонацией выявляются на основе *просодического портрета носителя языка* [15, с. 45], то новая концепция подразумевает фокусировку на дискурсе и контексте функционирования данных средств в реальной социокультурной практике [15, с. 325]. В последнее время дискурсоцентричность в обучении иностранному языку привлекает внимание и отечественных учёных, высоко оценивающих потенциал дискурса в расширении представлений о целеполагании, содержании, принципах обучения [2, с. 190].

Следовательно, отправной точкой при определении *компонентов содержания обучения интонации публичной речи студентов* – будущих инженеров становится исследование специфики инженерного дискурса и контекста реального профессионального общения, другими словами, составление *просодического портрета инженера*.

К настоящему моменту инвариантная фоностилистика характеристика публичных выступлений описана достаточно полно [3, с. 49-50; 1, с. 248]. Для установления определенных тенденций и нюансов просодического оформления в публичном инженерном дискурсе необходимо провести подробный анализ контекстных факторов [4, с. 66].

Как было установлено, в силу своей специфики инженерный дискурс вбирает в себя черты как научной, так и деловой речи, что выражается в коммуникативных установках на *информирование и убеждение* адресата, *аргументацию, выделение и детализацию* сообщаемой информации. В публичной речи жанровый набор форм реализации данных установок отличается жесткой заданностью и включает доклад (стендовый, пленарный, секционный, комментарий, выступление на заседании круглого стола), сообщение, полемическое выступление, совещательную речь.

Наложив универсальную характеристику просодического оформления публичной речи на описание уникальных фоностилистических черт, присущих научной речи [6, с. 6; 12, с. 190], мы соотнесли полученные знания и умения с коммуникативными стратегиями инженерного дискурса, в результате чего проявился «идеальный» набор знаний и умений, выявленный на основе учета функций, которые они выполняют в реальной инженерной профессиональной деятельности (табл. 1).

Таблица 1

**Содержание обучения будущих инженеров просодическому оформлению публичных высказываний на английском языке**

| Уро-<br>вень | Коммуникативная стратегия       | Знания                                                                                                                                                                                            | Умения                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Базовый      | Стратегия установления контакта | - знание особенностей ритмико-мелодической организации публичной речи                                                                                                                             | - умение распознавать правильный речевой ритм, типичный для английского языка;<br>- умение соблюдать речевой ритм, свойственный публичной речи на английском языке;<br>- умение идентифицировать фокус высказывания, выраженный терминальным тоном;<br>- умение выделять фокус публичного высказывания при помощи терминального тона |
|              | Стратегия информирования        |                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Повышенный   | Стратегия воздействия           | - понимание отличий в просодическом оформлении воздействующей и информирующей речи;<br>- понимание задач просодического контраста и принципов варьирования просодических средств в публичной речи | - умение распознавать просодические приёмы в звучащей публичной речи;<br>- умение реализовывать просодический контраст за счёт эмфатического ударения, темпа и громкости голоса;<br>- умение варьировать просодические средства, типичные для воздействующей и информирующей речи.                                                   |

Для подтверждения номенклатуры выявленных умений мы провели аудиторский анализ. В качестве аудитора выступил преподаватель-фонетист (неноситель языка). Материалом анализа послужили 75 видеозаписей публичных выступлений студентов 3 и 4 курсов бакалавриата Московского физико-технического института (МФТИ), обучающихся по направлениям «Прикладная математика и физика» и «Прикладная математика и информатика», а также маги-

странтов и аспирантов. Выступления, записанные в период с 2014 по 2017 гг., представляют собой доклады информирующего типа, сделанные на учебных занятиях, конференциях, экзаменах. В качестве анализируемых параметров были отобраны акцентуация, высота голоса, мелодика, ядерные тоны, темп речи, паузы, громкость. Результаты аудиторского анализа представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Результаты анализа уровня владения студентами просодическими средствами публичной речи**

| Анализируемый параметр | Результаты аудиторского анализа (в %) |         |               |               |
|------------------------|---------------------------------------|---------|---------------|---------------|
| Акцентуация            | слабая                                |         | сильная       |               |
|                        | 43                                    |         | 57            |               |
| Высота голоса          | низкая                                | средняя | выше среднего |               |
|                        | 3                                     | 55      | 42            |               |
| Мелодика               | ровная                                |         | изрезанная    |               |
|                        | 73                                    |         | 27            |               |
| Ядерный тон            | нисходящий                            |         | восходящий    |               |
|                        | 71                                    |         | 29            |               |
| Паузация               | короткие                              | средние | длинные       | очень длинные |
|                        | 42                                    | 54      | 23            | 5             |
| Темп                   | медленный                             | средний | быстрый       |               |
|                        | 20                                    | 71      | 9             |               |
| Громкость              | ниже среднего                         |         | средняя       | выше среднего |
|                        | 5                                     |         | 46            | 49            |

Интерпретируя полученные данные, важно отметить, что более половины студентов справляется с расстановкой ударения. Вместе с тем в отношении способности соблюдать английский ритм речи наблюдается неумение студентов правильно членить поток речи на синтагмы в силу незнания базовых принципов сегментирования. Во многих случаях встречается некорректная расстановка ударения: под него попадают

служебные слова, что нарушает ритмичность речи и серьезным образом сказывается на лёгкости её восприятия. Варьирования высоты тона на протяжении фразы не регистрируется, что свидетельствует об отсутствии умения использовать данное средство как инструмент контрастирования при сопоставлении и выделении значимой информации.

В использовании основных интонационных моделей фиксируется интерферирующее влияние русского языка (ровная шкала) и некорректное распределение ударения внутри синтагмы, движение голоса внутри которой имеет то нисходящее, то восходящее направление. В отношении главного ударения отмечены случаи замены нисходящего тона восходящим с преобладанием низкого нисходящего тона в неэмфатических высказываниях.

В ситуациях приветствия с обращением, перечисления, вопросов к аудитории, использования слов-связок учащиеся правильно выбирали восходящий тон, что объясняется положительным переносом с русского языка. Ни в одном из случаев не было зафиксировано использование сложного нисходящего-восходящего тона, широко распространенного при оформлении приветствий и вводных конструкций, но отсутствующего в русском.

Паузация отличается неравномерностью распределения: фрагменты с низкой паузальной насыщенностью чередуются с блоками, отделяемыми длинными паузами. При этом в использовании длинной паузы между синтагмами отсутствует прагматическая направленность, что способно оказать негативное воздействие на выступление [12, с. 194]. Некорректным является также большое количество средних пауз внутри синтагмы (например, в таких сочетаниях, как *series | of neurons, two | scientists, superior to | random rate, concept | of new method* и др. К последствиям положительного переноса можно отнести то, что студенты, как правило, отделяют паузой вводные слова и конструкции от основных предложений.

Относительно темпоральной организации выступления установлен эффект заторможенности за счёт большого количества длинных пауз. Зачастую на протяжении выступления темп речи студентов меняется, что не связано с попыткой выделения или сопоставления, а свидетельствует скорее об изменении эмоционального состояния студента (оживлённость в начале, постепенный спад энтузиазма и затухание в конце).

Половина студентов, выступая публично, не повышает громкость своего голоса, что говорит о неосведомленности в плане громкостных характеристик публичной речи. В то же время другая половина предпринимает усилия, чтобы голос звучал громче. Помимо этого студенты используют громкость в качестве основного средства выделения ключевых слов, что свидетельствует об интерференции родного языка.

Помимо метода аудиторского анализа, результаты которого в отношении оценки

качества просодического оформления высказывания на английском языке были приведены выше, важно понимать, что в экспертной оценке уровня сформированности запрашиваемых умений должно принимать участие профессиональное сообщество как один из заказчиков образовательных услуг. С целью получить компетентное мнение были привлечены специалисты из ИТ-индустрии, которые в идеале могли бы выступить в качестве потенциальных работодателей и коллег студентов – будущих инженеров. В анкетировании приняли участие 50 респондентов – сотрудников международной ИТ-компании, знакомых с нормами профессионального общения и владеющих навыками презентации для решения производственных задач. В состав анкетизируемых вошли представители России, США, Нигерии, Австрии, Германии, Великобритании, Португалии, Польши, Нидерландов, ОАЭ. Род занятий респондентов представлен также широко: системные инженеры и архитекторы, менеджеры по продажам, развитию бизнеса, логистике и маркетингу, генеральный директор, персональный ассистент. Помимо этого, многие респонденты в своей профессиональной деятельности выступают в качестве тренеров и менторов молодых специалистов.

Материалом для анкетирования послужили 60 видеоанкет, содержащих видеозаписи публичных выступлений студентов 3 и 4 курсов бакалавриата, магистрантов и аспирантов МФТИ. Уровень владения иностранным языком учащихся варьировался от А2 до В2. Владение навыками публичной речи оценивалось преподавателями как среднее и хорошее.

В своих впечатлениях после просмотра респонденты назвали акцент большинства докладчиков средним и сильным. В случае сильного акцента создавалось впечатление, что использование английского языка дается докладчику с трудом. Тем не менее наличие сильного акцента никоим образом не сказалось на восприятии материала. Обращает на себя внимание и то, что сильный отвлекающий акцент прощался докладчику в том случае, когда он демонстрировал прекрасное владение предметом.

В подавляющем большинстве выступлений отмечается неспособность студентов увлечь аудиторию («аудитория совсем не вовлечена», «нет энтузиазма», «докладчику не удалось увлечь и заинтересовать», «стоит поработать над убедительностью и энтузиазмом», «можно добавить элементы взаимодействия с аудиторией», «кажется, докладчик не испытывает положительных эмоций»). Умение интонационно выделить ключевые идеи доклада не всегда получало

высокую оценку («крайне желательно варьировать темп, громкость речи, делать акценты на важных моментах», «акцент на основных идеях в заключении мог быть более эффективным», «докладчик не передает важность своей работы»). Несколькими респондентами отмечен эффект заученности, что создавало эффект формального отношения и отсутствия личной заинтересованности студента в предмете доклада.

Обобщая данные аудиторского анализа и анкетирования специалистов, мы, в первую очередь, получили подтверждение периферийности статуса акцента в восприятии публичной речи как носителями, так и неносителями языка. Как видим, более высокой значимостью для аудитории обладает отношение докладчика, выражаемое интонационными средствами языка и просодическими приёмами, направленными на обеспечение понятности основных идей, вовлечение аудитории и воздействие на нее.

Во-вторых, стала очевидной недостаточная сформированность умений студентов в области владения практически всеми супraseгментными средствами в рамках

публичного выступления. Несмотря на некоторое количество случаев положительного переноса, умения повышенного уровня отличаются наименьшей степенью сформированности. Присутствуют трудности с варьированием громкости и темпа в зависимости от степени информативности высказывания или его частей, реализацией emphatic ударения, использованием паузы не только как делимитативного средства, но и как средства создания прагматического эффекта.

Перспективы дальнейшей работы в данном направлении мы видим в создании технологии обучения просодическому оформлению публичной речи будущих инженеров, направленной на повышение эффективности профессионального общения. Представленная модель отбора содержания, опирающаяся на актуальные тенденции, образовательные документы, а также контекстуальные особенности рассматриваемого дискурса, может быть использована применительно к другим направлениям и профилям подготовки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бурая Е. А., Галочкина И. Е., Шевченко Т. И. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс : учебник для студ. лингв. вузов и фак. – М. : Академия, 2006. – 272 с.
2. Тарева Е. Г. Текст и дискурс: модусы сосуществования на пересечении лингводидактических парадигм // Сб. науч. ст. в честь юбилея д-ра филол. наук, проф. Л. Г. Викуловой / под общ. ред. Е. Г. Таревой. – М. : Московский городской пед. ин-т, 2017. – С. 179-193.
3. Фрейдина Е. Л. Основы публичной речи: learning to speak in public : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 96 с.
4. Фрейдина Е. Л., Абрамова Г. С. Паузация как маркер разговорности в современном британском устном дискурсе // Вестник Московского городского пед. ун-та. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2017. – № 3 (27). – С. 60-67.
5. Шевченко Т. И. Социофонетика: Национальная и социальная идентичность в английском произношении. – М. : ЛЕНАНД, 2016. – 240 с.
6. Alley M. The craft of scientific presentations: critical steps to succeed and critical errors to avoid. – Springer, 2013. – 286 p.
7. Celce Murcia M., Brinton D., Goodwin J. Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages. – Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 1996. – 435 p.
8. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. – Provisional edition, Council of Europe, 2017. – 230 p.
9. Derwing T. M., Munro M. J. Pronunciation Fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research (Language Learning & Language Teaching Vol. 42). – Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2015. – 221 p.
10. Hansen E. J. G., Zampini M. L. Phonology and second language acquisition. – Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2008. – 382 p.
11. Jenkins J. The phonology of English as an International language: New models, new forms, new goals. – Oxford : Oxford University Press, 2000. – 258 p.
12. Lebrun J.-L. When the scientist presents: an audio and video guide to science talks. – World Scientific Publishing Company, 2009. – 264 p.
13. Morley J. The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages // TESOL Quarterly. – 1991. – № 3 (25). – P. 481-520.
14. Moyer A. Foreign Accent: The Phenomenon of Non-native Speech. – Cambridge : Cambridge University Press, 2013. – 232 p.
15. Reed M., Levis J. The Handbook of English Pronunciation. – New York : Wiley-Blackwell, 2015. – 551 p.

#### REFERENCES

1. Buraya E. A., Galochkina I. E., Shevchenko T. I. Fonetika sovremennogo angliyskogo yazyka. Teoreticheskiy kurs : uchebnik dlya stud. lingv. vuzov i fak. – M. : Akademiya, 2006. – 272 s.
2. Tareva E. G. Tekst i diskurs: modusy sosushchestvovaniya na peresechenii lingvodidakticheskikh paradigm // Sb. nauch. st. v chest' yubileya d-ra filol. nauk, prof. L. G. Vikulovoy / pod obshch. red. E. G. Tarevoy. – M. : Moskovskiy gorodskoy ped. in-t, 2017. – S. 179-193.



3. Freydina E. L. Osnovy publichnoy rechi: learning to speak in public : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. – M. : VLADOS, 2000. – 96 s.
4. Freydina E. L., Abramova G. S. Pauzatsiya kak marker razgovornosti v sovremennom britanskom ustnom diskurse // Vestnik Moskovskogo gorodskogo ped. un-ta. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovo obrazovanie. – 2017. – № 3 (27). – S. 60-67.
5. Shevchenko T. I. Sotsiofonetika: Natsional'naya i sotsial'naya identichnost' v angliyskom proiznoshenii. – M. : LENAND, 2016. – 240 s.
6. Alley M. The craft of scientific presentations: critical steps to succeed and critical errors to avoid. – Springer, 2013. – 286 p.
7. Celce Murcia M., Brinton D., Goodwin J. Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages. – Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 1996. – 435 p.
8. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. – Provisional edition, Council of Europe, 2017. – 230 p.
9. Derwing T. M., Munro M. J. Pronunciation Fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research (Language Learning & Language Teaching Vol. 42). – Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2015. – 221 p.
10. Hansen E. J. G., Zampini M. L. Phonology and second language acquisition. – Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2008. – 382 p.
11. Jenkins J. The phonology of English as an International language: New models, new forms, new goals. – Oxford : Oxford University Press, 2000. – 258 p.
12. Lebrun J.-L. When the scientist presents: an audio and video guide to science talks. – World Scientific Publishing Company, 2009. – 264 p.
13. Morley J. The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages // TESOL Quarterly. – 1991. – № 3 (25). – P. 481–520.
14. Moyer A. Foreign Accent: The Phenomenon of Non-native Speech. – Cambridge : Cambridge University Press, 2013. – 232 p.
15. Reed M., Levis J. The Handbook of English Pronunciation. – New York : Wiley-Blackwell, 2015. – 551 p.

**Югова Елена Анатольевна,**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра анатомии, физиологии и валеологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: eaugova@mail.ru

### **КОМПЛЕКС «ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ» (ГТО) КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ КОНСТРУКТ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** здоровый образ жизни; здоровье населения; физкультурно-спортивные комплексы; укрепление здоровья; смыслообразующий конструкт.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются подходы к структурированию системы элементов здорового образа жизни и основные составляющие его смыслообразующих конструктов. Актуализируется необходимость возрождения, разработки нормативов и внедрения среди населения России Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), в том числе для поддержания и сохранения здоровья детей, подростков и молодежи. Описывается понятийная категория «смыслообразующие конструкты». Выделены признаки смыслообразующего конструкта здорового образа жизни: включает комплекс элементов здорового образа жизни (ЗОЖ), основан на принципах системного подхода, содержит ресурс образования личностных смыслов здоровой жизнедеятельности. Определен потенциал, дающий возможность трансформировать знания по вопросам здорового образа жизни в личностные смыслы через реализацию Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». Обосновывается его применение в системе воспитания среди подрастающего поколения и молодежи для формирования осознанного отношения к своему здоровью и грамотного обучения основным аспектам здоровьесберегающего поведения. Выделены основные подходы к понятию «смысл», имеющиеся в педагогической аксиологии. Обосновано, что успешная сдача нормативов данного комплекса позволяет участникам не только повысить уровень соответствующей физической подготовленности, но и осмысленно относиться к вопросам собственного здоровья. Сделан вывод о том, что комплекс ГТО является системой, обладающей ресурсами трансформации знаний по вопросам ведения здорового образа жизни в личностные смыслы обучающихся при создании определённых организационно-педагогических условий.

**Yugova Elena Anatolievna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Anatomy, Physiology and Valeology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

### **GTO COMPLEX (READY FOR LABOUR AND DEFENCE) AS A MEANINGFUL CONSTRUCT OF HEALTHY LIFESTYLE**

**KEY WORDS:** healthy lifestyle; health of the nation; sport centres; health promotion; meaning construct.

**ABSTRACT.** The article considers approaches to structuring the system of elements of a healthy lifestyle and the main components of its semantic construct. The need for restoration, development and implementation of the All-Russian sports complex «Ready for Labor and Defense» standards among the population of Russia is argued to maintain and preserve the health of children, adolescents and young adults. The conceptual category «meaningful construct» is described. There are the following signs of meaningful construct of healthy lifestyle: a set of components of healthy lifestyle, the principles of the system approach, educational resource of personal meanings of life healthy. The potential has been defined that makes it possible to transform knowledge on healthy lifestyle issues into personal meanings through the implementation of the All-Russia Physical Education and Sports Complex «Ready for Labor and Defense». The article substantiates its application in the system of education among the young generation for the formation of conscious attitude towards their health and literacy training in basic aspects of health-behavior. The main approaches to the notion of «meaningful», available in pedagogical axiology, are singled out. It is justified that the successful delivery of the standards allows the participants not only to increase the level of the corresponding physical preparedness, but also contributes to their own health issues. It is concluded that the Ready for Labour and Defense complex is a system of elements that has resources to transform knowledge on a healthy lifestyle in the personal senses of learners when creating certain organizational and pedagogical conditions.

Необходимость возрождения, разработки нормативов и внедрения среди населения России Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) обусловлена прежде всего необходимостью воспитания здорового подрастающего поколения, обес-

печивающего стабильное экономическое развитие государства. Успешность этого процесса зависит от воспитания среди подрастающего поколения и молодежи осознанного отношения к своему здоровью и грамотного обучения основным аспектам здорового образа жизни [2; 5; 8; 9; 14].

Большая ответственность за реализацию механизмов, обеспечивающих все эти процессы, ложится на систему образования, которая в качестве ведущего подхода использует компетентностный подход. Этот подход позволяет знания о здоровом образе наполнить личностным смыслом и обеспечить формирование внутренней мотивации для принятия решения для сдачи норм Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» [13]. Этот факт позволит говорить не просто об аспектах и составляющих здорового образа жизни, но и о том, что комплекс ГТО мы можем рассматривать как один из смыслообразующих конструкторов здорового образа жизни.

Термин «смысл», согласно словарям Д. Н. Ушакова и В. И. Даля, трактуется как внутреннее логическое содержание (слова, речи, явления), постигаемое разумом [11; 12]. Д. А. Леонтьевым подчеркивается бытийность смысла. По мнению автора, смысл выступает субъективным отражением события в системе жизненных отношений человека и ситуации, а также места и роли объекта [7].

Смыслообразование, по определению А. Н. Леонтьева и Д. А. Леонтьева, – это процесс творческого освоения субъектами образования культурных смыслов, то есть созданных человеком в процессе общественного развития способов мировосприятия, мироотношения, культуротворческой деятельности. «Кристаллизация» смысла в форме значений определяет его надличностный характер, возможность трансляции новым поколениям в процессе социализации и удержания в культуре [6; 7]. Такая «кристаллизация» происходит при структурировании системы элементов ЗОЖ и сборке смыслообразующих конструкторов здорового образа жизни.

Проблема смыслообразования как процесса трансформации ценностей в личностные смыслы деятельности студентов по ведению здорового образа жизни разрабатывается педагогической аксиологией. По мнению Г. П. Выжлецова [1], ценности имеют многоуровневый и сложный характер бытия, они функционируют и существуют в практике реальных социокультурных отношений достаточно объективно. Субъективно же переживаются в качестве ценностных категорий и осознаются в виде целей и идеалов, а также норм, которые, в свою очередь, оказывают обратное воздействие на всю общественную и индивидуальную жизнь общества и человека.

В гуманитарном смысле смыслообразование представляет собой процесс, операционализирующийся в смысловой сфере лич-

ности [3]. Оно, скорее всего, выступает необходимым значимым условием при включении обучающихся в учебно-познавательную деятельность, чем самостоятельным предметом педагогической деятельности и психодидактического проектирования.

На методологическом уровне разработки проблемы смыслообразования заключаются в интенсивном поиске педагогических решений по проблемам ценностно-целевой рефлексии современного образовательного процесса, в поиске и утверждении в современном образовании гуманистических ценностей. Усиливается роль обучающегося как субъекта, который осмысленно осваивает, преобразует, а также использует в социальной практике культурный опыт, эти преобразования выходят на уровень теории и практики [4; 10].

В нашем понимании *смыслообразующий конструктор здорового образа жизни* (СОК ЗОЖ) – это система, обладающая ресурсами трансформации знаний по вопросам ведения здорового образа жизни в личностные смыслы обучающихся при создании определённых организационно-педагогических условий [15]. Признаки смыслообразующего конструктора здорового образа жизни следующие: включает комплекс элементов ЗОЖ, основан на принципах системного подхода, содержит ресурс образования личностных смыслов здоровой жизнедеятельности.

Реализация Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» среди подростков и молодежи содержит большой потенциал для трансформации знаний по ведению здорового образа жизни в личностные смыслы.

Отметим, что Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» – это программная и нормативная основа системы физического воспитания граждан Российской Федерации, устанавливающая государственные требования к уровню их физической подготовленности [13]. К основным нормативам относятся бег, подтягивание, рывок гири, наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье, прыжок в длину с разбега, прыжок в длину с места, метание спортивного снаряда, бег на лыжах. В качестве альтернативы в некоторых случаях предлагается кросс на 5 км по пересеченной местности (для бесснежных районов), плавание на 50 м, стрельба из пневматической винтовки и т. д.

*Успешная сдача предлагаемых видов спортивной деятельности зависит от развития у учащихся основных кондиционных качеств – силы, выносливости и гибкости.*

Участникам необходим не только уровень соответствующей физической подготовленности, но и осмысленное преобразование личностного восприятия необходимости сдачи нормативов, а также использование в социальной практике культурного опыта. Для этого необходимо изучить и осмыслить основные элементы здорового образа жизни, без которых невозможно добиться поставленной цели. В единой системе элементов, традиционно относящихся к здоровому образу жизни, выделяют *рациональное питание, физическую (двигательную) активность, оптимальный режим труда и отдыха, психоэмоциональное состояние, профилактику заболеваний (как инфекционных, так и неинфекционных), отсутствие вредных привычек.*

*Рациональное питание* – это питание, обеспечивающее рост, нормальное развитие и жизнедеятельность человека, способствующее улучшению его здоровья и профилактике заболеваний и базирующееся на соблюдении трех основных принципов: 1) обеспечение баланса энергии, поступающей с пищей и расходуемой человеком в процессе жизнедеятельности; 2) удовлетворение потребности организма в определенном количестве и соотношении пищевых веществ; 3) соблюдение режима питания (определенное время приема пищи и определенное количество пищи при каждом приеме). Рациональное питание обеспечивает правильное гетерохронное развитие растущего организма, которое соответствует схеме возрастной периодизации. Без соблюдения его принципов и возрастных особенностей организм не способен к адекватным физическим нагрузкам и не дает положительного результата при сдаче норм ГТО.

*Физическая (двигательная) активность* – разновидность деятельности организма человека, активизирующая обменные процессы в поперечно-полосатых (скелетных) мышцах, обеспечивающая перемещение человеческого тела или его частей в пространстве и стимулирующая сокращение мускулатуры. Степень выраженности двигательной активности у каждого человека различная: низкая (в том случае если человек ведет малоподвижный образ жизни осознанно или вынужденно), высокая (например, у спортсмена). Гипокинезия и сопровождающая её гиподинамия являются возможной причиной появления мышечной атрофии. При этом если низкая физическая активность сочетается с нерациональным питанием (потребление пищи, содержащей большое количество калорий), развивается ожирение. Высокая физическая активность приводит к увеличению мышечной массы (гипертрофии), укреплению

костного аппарата, обеспечивает подвижность суставов. Только оптимальная физическая активность направлена на сохранение или улучшение здоровья, позволяет снизить риски возникновения целого комплекса заболеваний. Как правило, этот оптимум достигается при беге, ходьбе, выполнении гимнастических упражнений, занятии подвижными видами спорта и танцами. Регулярная двигательная активность, занятия физической культурой в образовательных учреждениях и спортивных секциях позволяют сформировать необходимые физические качества для сдачи нормативов.

*Оптимальный режим труда и отдыха* – это соотношение и содержание периодов работы и отдыха, при которых высокая производительность труда сочетается с высокой устойчивой работоспособностью человека без признаков чрезмерного утомления в течение длительного периода. Оптимальный режим труда и отдыха дает возможность рационально распределить умственную и физическую нагрузку во время рабочего дня, грамотно выделить часы для приема пищи и сна, выполнения домашнего задания.

*Благополучие в психоэмоциональном состоянии* – отсутствие проявлений дистресса. Психоэмоциональные состояния – это особая форма психических состояний человека с преобладанием эмоционального реагирования по типу доминанты. Нестабильное психоэмоциональное состояние может вызвать нарушения в работе любых органов. В качестве основных примеров можно выделить следующие нарушения: а) в пищеварительной системе (стресс часто ведет к хроническим расстройствам желудка, «нервным» болям в животе, язвам пищеварительного тракта); б) в сердечнососудистой системе (основными проявлениями стресса в этой системе обычно являются частые боли в области грудной клетки) и др. Перечисленные симптомы могут поочередно сменять друг друга. Кроме того, стресс является причиной интенсивного старения, так как оставляет необратимые изменения в биохимических процессах и обуславливает старение тканей.

*Психоэмоциональное состояние позволяет сохранить психофизиологический гомеостаз, необходимый для правильного спортивного настроения на сдачу норм ГТО.*

*Профилактика заболеваний (как инфекционных, так и неинфекционных)* – это комплекс мероприятий, направленных на обеспечение высокого уровня здоровья людей, их творческого долголетия, устранение причин заболеваний, в т. ч. улучшение условий труда, быта и отдыха населения, охраны окружающей среды.

Организму, ослабленному болезнью или находящемуся в состоянии после болезни, противопоказаны любые физические нагрузки. Поэтому часто болеющий ребенок или подросток обычно не имеет возможности даже получить допуск к сдаче нормативов, не говоря уже о том, чтобы показать высокую результативность.

Под вредными привычками понимают привычки, оцениваемые негативно с точки зрения социальных норм поведения или в отношении к процессу формирования личности. Привычка в свою очередь – это сложившийся способ поведения, осуществление которого в определённой ситуации приобретает для индивида характер потребности. Многие вредные привычки имеют характер зависимости. Наиболее

распространенными из них являются курение, алкоголизм, наркомания, игровые зависимости. Зависимость от психоактивных веществ вызывает ослабление организма и часто при больших физических нагрузках летальный исход. Учащийся, готовящийся к сдаче норм ГТО, никогда не будет рисковать и втягиваться в употребление подобных веществ, так как даже после одноразового приема почувствует негативные проявления при физических нагрузках.

Таким образом, комплекс ГТО является системой, обладающей ресурсами трансформации знаний по вопросам ведения здорового образа жизни в личностные смыслы обучающихся при создании определённых организационно-педагогических условий.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Выжлецов Г. П. Аксиология культуры в системе культурофилософского знания // Вестник Новгородского государственного университета. – 2000. – № 17. – С. 15-22.
2. Гладких А. С., Клычков, О. В., Ушанов Г. А. Степень осведомленности студентов технического вуза о нормативах ГТО как один из факторов готовности сдачи комплекса ГТО // Гуманитарный трактат. – 2017. – № 10. – С. 92-97.
3. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/1999/0330-04.htm>.
4. Зырянова В. В. Актуализация личностных смыслообразований студентов в процессе обучения // Профессиональное развитие педагога : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Иркутск : ИГУ, 2015. – С. 92-94.
5. Иванов В. Д. ГТО – вчера, ГТО – сегодня, ГТО – завтра // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2015. – № 4 – С. 495-498.
6. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М. : Московский ун-т, 1971. – 264 с.
7. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
8. Пушкарева И. Н., Яковлева Ю. А. Мотивация студентов к занятию физической культурой и спортом в процессе реализации комплекса ВФСК ГТО в среднем специальном учебном заведении // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 2. – С. 255-259.
9. Русинова М. П. Развитие духовно-нравственных ценностей средствами Всероссийского физкультурно-оздоровительного комплекса ГТО // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 1. – С. 114-117.
10. Суроедова Е. А. Современные представления о проблеме смыслопередачи и смыслообразовании в обучающей среде // Психология обучения. – 2015. – № 1. – С. 4-17.
11. Толковый словарь / сост. В. И. Даль. – М. : Русский язык, 1982. – Т. 4. – 683 с.
12. Толковый словарь русского языка. Т. 3 / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Сов. энцикл., ОГИЗ, 1935. – 1424 с.
13. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в РФ» от 4 дек. 2007 г. № 329-ФЗ (ред. от 29 июня 2015 г.).
14. Черняковская Т. Б., Антонюк С. Д. По ступеням ГТО на Олимп здоровья (апробация и внедрение комплекса ГТО в образовательных учреждениях Тамбовской области) // Культура физическая и здоровье. – 2015. – № 3 (54). – С. 38-40.
15. Югова Е. А. Разработка структуры и содержания смыслообразующих конструкторов здорового образа жизни // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 1. – С. 110-115.

### REFERENCES

1. Vyzhletsov G. P. Aksiologiya kul'tury v sisteme kul'turofilosofskogo znaniya // Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2000. – № 17. – S. 15-22.
2. Gladkikh A. S., Klychkov, O. V., Ushanov G. A. Stepen' osvedomlennosti studentov tekhnicheskogo vuza o normativakh GTO kak odin iz faktorov gotovnosti sdachi kompleksa GTO // Gumanitarnyy traktat. – 2017. – № 10. – S. 92-97.
3. Zinchenko V. P. O tselyakh i tsennostyakh obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/1999/0330-04.htm>.
4. Zyryanova V. V. Aktualizatsiya lichnostnykh smysloobrazovaniy studentov v protsesse obucheniya // Professional'noe razvitie pedagoga : mat-ly Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. – Irkutsk : IGU, 2015. – S. 92-94.
5. Ivanov V. D. GTO – vchera, GTO – segodnya, GTO – zavtra // Pedagogicheskiy opyt: teoriya, metodika, praktika. – 2015. – № 4 – S. 495-498.
6. Leont'ev A. N. Potrebnosti, motivy i emotsii. – M. : Moskovskiy un-t, 1971. – 264 s.

7. Leont'ev D. A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti – M. : Smysl, 1999. – 487 s.
8. Pushkareva I. N., Yakovleva Yu. A. Motivatsiya studentov k zanyatiyu fizicheskoy kul'turoy i sportom v protsesse realizatsii kompleksa VFSK GTO v srednem spetsial'nom uchebnoy zavedenii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 2. – S. 255-259.
9. Rusinova M. P. Razvitie dukhovno-nravstvennykh tsennostey sredstvami Vserossiyskogo fizkul'turno-ozdorovitel'nogo kompleksa GTO // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 1. – S. 114-117.
10. Suroedova E. A. Sovremennye predstavleniya o probleme smysloperedachi i smysloobrazovanii v obuchayushchey srede // Psikhologiya obucheniya. – 2015. – № 1. – S. 4-17.
11. Tolkovyy slovar' / sost. V. I. Dal'. – M. : Russkiy yazyk, 1982. – T. 4. – 683 s.
12. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. T. 3 / pod red. D. N. Ushakova. – M. : Sov. entsikl., OGIZ, 1935. – 1424 s.
13. Federal'nyy zakon «O fizicheskoy kul'ture i sporte v RF» ot 4 dek. 2007 g. № 329-FZ (red. ot 29 iyunya 2015 g.).
14. Chernyakovskaya T. B., Antonyuk S. D. Po stupenyam GTO na Olimp zdorov'ya (aprobatsiya i vnedrenie kompleksa GTO v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh Tambovskoy oblasti) // Kul'tura fizicheskaya i zdorov'e. – 2015. – № 3 (54). – S. 38-40.
15. Yugova E. A. Razrabotka struktury i sodержaniya smysloobrazuyushchikh konstruktov zdorovogo obraza zhizni // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 1. – S. 110-115.

# ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.035.6  
ББК 442.052.4

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

**Петрова Анастасия Игоревна,**

аспирант, кафедра педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы; 450008, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, д. 3а; e-mail: belo4ka-anastasia@rambler.ru

### ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА И ФРАЗЫ:** толерантность; школьники; воспитание толерантности; толерантные отношения; дополнительное образование; учреждения дополнительного образования; современное общество.

**АННОТАЦИЯ.** В статье раскрывается содержание понятия «толерантность», которое является приоритетным в условиях дополнительного образования. Воспитание толерантности у школьников – сложный, но достижимый результат. Искусство педагога дополнительного образования заключается в том, чтобы актуализировать те смысловые структуры сознания обучающихся, содержанием которых были бы установки если не на принятие позиций представителей иных культур, то, по крайней мере, на желание постичь их смысл. Наиболее важными в условиях дополнительного образования можно назвать такие задачи, как знание основных моральных норм, норм и правил поведения в социуме, практические навыки и умения общения с представителями других этносов, формирование уважения к истории своего государства и народа. Цель воспитания толерантности состоит в воспитании в детях и подростках готовности к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стилей мышления и поведения. Это сложная задача, здесь велика роль педагога и важна роль окружения ребенка, той культурной среды, которая вокруг него создается. Также важен интерес к другому человеку, способность к взаимопониманию, уважение других народов и этнических групп. В школьниках необходимо воспитывать чувство уважения к личности, доброжелательное отношение и позитивное восприятие другого человека и его особенностей.

**Petrova Anastasia Igorevna,**

Post-graduate Student, Department of Pedagogy, Bashkir State Pedagogical University of M. Aknulla, Ufa, Russia

### EDUCATION OF TOLERANCE IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

**KEY WORDS:** tolerance; pupils; tolerance promotion; tolerant attitude; additional education; additional education establishment; modern society.

**ABSTRACT.** The article describes the content of the concept "tolerance" which is a priority in the conditions of additional education. Education of tolerance in pupils is difficult but achievable. A teacher of additional education should appeal to those meaningful structures of consciousness of students which would motivate them to learn the other cultures and to comprehend their meanings. The most important tasks of additional education are the knowledge of the main moral standards, norms and rules of conduct in society, practical skills and abilities of communication with representatives of other ethnic groups, respect for history of the state and the people. The purpose of education of tolerance consists in education in children and teenagers of readiness for constructive interaction with people and groups of people irrespective of their national, social, religious beliefs on, views, outlook, styles of thinking and behavior. It is a difficult task; the role of the teacher is great here, as well as the role of environment of the child. Interest in the other person, the ability to mutual understanding, respect of other people and ethnic groups is also important. In school students it is necessary to cultivate the feeling of respect of the personality and positive perception of the other person and their features.

**Т**олерантность – это условие нормального общества. В этой связи возникает необходимость в формировании способности быть толерантным [8]. Психологическая и социальная задача воспитания личности переносится в педагогический план и звучит как воспитание в школьниках толерантного сознания. Нельзя отрицать, что у каждого школьника свой характер. Но сфера образования как раз и существует для

того, чтобы целенаправленно изменять некоторые качества человека, формируя у него особый менталитет толерантности. Однако необходимо отметить, что сами педагоги и психологи пока еще не пришли к заключению о возможности воспитания толерантного сознания через образовательную деятельность.

Г. Солдатова отмечает, что среди психологов можно найти самые разные взгляды

на возможность воспитания толерантности. Эти взгляды меняются от полного оптимизма до крайнего пессимизма [11]. Согласно некоторым взглядам, дети рождаются толерантными и их не надо этому учить. Педагогам нужно просто не создавать условий, в которых ребенок мог бы научиться отсутствию толерантности. Но есть и противоположная точка зрения. Часть психологов полагает, что человек по природе склонен к агрессивности. Поэтому научить человека доброте или хотя бы доброжелательности нельзя; такое обучение малоэффективно, так как противоречит человеческой природе [1]. Можно подавить агрессивные тенденции, однако они все равно выйдут наружу в подходящей обстановке.

Тем не менее обе точки зрения не запрещают воспитывать толерантность. Даже при пессимистическом взгляде на природу человека напрашивается вывод о необходимости целенаправленного педагогического воздействия на личность [9]. И лучше начинать это воздействие как можно раньше, по крайней мере, со школьного возраста. Необходимо внушать детям и подросткам, что не существует хорошей или плохой культуры. А люди очень не похожи друг на друга, и в этой непохожести и заключается богатство человеческого общества [13]. В любом случае опыт жизни в разнообразном и сложном обществе приобретает не сразу. Для этого необходимо учить детей и подростков осознавать не только культурное своеобразие, но и культурную общность. А многообразие понимать не как дополнительную сложность, а как источник общественного развития.

В документах, принятых ЮНЕСКО, и документах, принятых на их основе российскими государственными структурами, отмечается, что изменения в духе культуры мира и толерантности должны коснуться всех звеньев образовательной системы, от детского сада до институтов повышения квалификации учителей. Рекомендуется использовать три основных пути: в процессе изучения всех предметов, через междисциплинарные связи, в виде специальных курсов и занятий [4, с. 6].

Цели воспитания культуры мира закономерно связываются со всеми учебными предметами, хотя основную нагрузку в воспитании толерантности, ненасилия и миротворчества, конечно же, должны взять на себя предметы гуманитарного цикла, сами по себе имеющие огромный воспитательный потенциал [12]. Но кроме них воспитание толерантности можно успешно проводить и в условиях дополнительного образования. Проблемой дополнительного образования в нашей стране занимались

А. Г. Асмолов, А. К. Бруднов, И. В. Калиш, В. И. Панов и многие другие. Условия дополнительного образования имеют большие возможности в формировании этнической толерантности как качества личности у школьников. Но они в настоящее время реализуются на практике недостаточно. В основном обучающие в сфере дополнительного образования приобретают разрозненные знания, умения, часто не связанные между собой о нравственности, межличностных отношениях, политических явлениях разных стран и др. Это мало помогает воспитанию толерантности, которая намного сложнее. На основании этого возникает противоречие между объективными потребностями практики в развитии этнической толерантности у школьников и отсутствием обоснованных педагогических условий формирования этнической толерантности в дополнительном образовании. Эта проблема все еще относится к числу недостаточно изученных вопросов. В частности, в педагогике пока еще нет разработанных методов воспитания толерантного сознания.

Можно отметить также, что среди всех видов толерантности один из основных для современного общества – этническая толерантность. Ее воспитание можно отнести к числу наиболее актуальных вопросов. Проблемы здесь обычно начинаются в подростковом возрасте. Дети 6-7 лет обычно имеют несистематические знания о своей этнической идентичности и не могут оценивать людей по этой особенности. Только ближе к 10-11 годам формируется четкое осознание своей этнической принадлежности [15].

Очевидно, что возрастной этап 10-11 лет можно считать наиболее подходящим для воспитания осознанной этнической толерантности. Это подчеркивает роль школы, ее возможности в развитии толерантности. Но уже в возрасте 6-7 лет можно и даже желательно предоставлять ребенку доступную ему информацию о культурном многообразии человеческого общества. Это могут быть игрушки, визуальные тексты в детских книжках, изображающие представителей разных народов, мультфильмы по сказкам народов мира и т. д. Исходя из наблюдений дети, познакомившиеся с этническим и расовым разнообразием еще в дошкольном или младшем школьном возрасте, в старшем возрасте более естественно воспринимают культурные различия. Следовательно, они легче и быстрее достигают и собственной этнической идентичности и отличаются более высоким уровнем этнической толерантности.

В структуре этнической толерантности выделяются три компонента, которые яв-



ляются критериями сформированности этнической толерантности [7, с. 56]:

- когнитивный;
- эмоциональный;
- поведенческий.

В когнитивный компонент воспитания толерантности входят фактические знания. Например, это могут быть представления о национальном составе человеческого сообщества, представления о многообразии народных игр, фольклоре разных народов. Сюда же можно отнести степень осознания школьниками сходства и различий между своей культурой и другими национальными культурами. Это немаловажный аспект, так как осознание своей культуры и уважение к культуре других людей – это взаимосвязанные проблемы. Нельзя уважать чужую культуру, имея бессвязные или неверные представления о культуре своего этноса.

Эмоциональный компонент предполагает наличие интереса к знаниям о других национальностях. Это также эмпатия к людям различных этнических групп, способность и желание к общению, совместной и социальной деятельности с ними, умение оценивать людей с позиций общечеловеческих ценностей. Эмоциональный компонент немаловажен, хотя толерантность и считается скорее рациональным, чем эмоциональным, понятием. С другой стороны, в настоящее время в психологии выделяют и такое понятие, как «эмоциональный интеллект». К эмоциональному интеллекту относится способность практически решать задачи на общение. Это часть общего интеллекта, просто эмоциональный компонент предполагает умение осознавать не интеллектуальные или логические, а эмоциональные и личностные аспекты мира.

В структуре данной способности выделяют ряд составляющих [15, с. 111]:

- умение полно и правильно воспринимать человека (наблюдательность, быстрая ориентация в ситуации общения, понимание чужих эмоций и т. д.);
- умение понимать внутренние свойства и особенности другого человека (способность проникновения в непохожий духовный мир, интуиция);
- способность к сопереживанию (эмпатия, сочувствие, доброта, уважение к человеку, готовность помочь);
- умение анализировать свое поведение (рефлексия);
- умение управлять самим собой и процессом своего общения с другими людьми (самоконтроль).

Многие люди не понимают, что за внешним выражением эмоции всегда стоит то или иное эмоциональное состояние. Они видят внешнее выражение эмоции («она

улыбается» и т. д.). Но они не отдают себе отчета в том, что за улыбкой стоит какое-то внутреннее состояние. Поэтому они могут, например, не различать искреннюю улыбку и искусственную, натянутую. Это и есть признак низкого или невысокого эмоционального интеллекта [5].

Эмоцию такие люди в целом узнают, но само определение эмоции не всегда способны сформулировать. Они обращают внимание на внешнее выражение эмоции, а не на внутреннее состояние человека. Также часть людей с низким эмоциональным интеллектом спешат делать заключения о характере человека («злая женщина – совершенно не улыбается»). И, наоборот, улыбающегося человека они воспримут как доброго, не понимая, что улыбка неискренняя. То есть при низком уровне развития эмоционального интеллекта люди не делают разницу между характером, самым эмоциональным состоянием человека и внешним выражением эмоции.

Конечно, различение эмоций зависит от самих эмоций. Эмоция страха является самой простой, все люди ее сразу узнают и точно называют состояние человека. В этом секрет популярности фильмов ужасов – эмоции страха понятны всем зрителям. А вот более сложные эмоции понятны уже не всем. Другая черта эмоционального интеллекта – умение раскрывать причину (подтекст) переживания. Причину эмоций люди с высоким эмоциональным интеллектом способны понять сразу.

Еще одна черта высокого эмоционального интеллекта – способность понять выражение сложных эмоций. Ведь не все эмоции человека выражаются при помощи улыбки или слез, некоторые эмоции сложны в расшифровке. Люди с высоким эмоциональным интеллектом хорошо справляются с этой задачей, а люди с низким эмоциональным интеллектом в принципе не способны понять сложные, комплексные переживания других людей. Следовательно, развитие эмоционального интеллекта можно считать частью воспитания толерантности. Сложно воспитывать уважение к другому человеку без формирования умения общаться с человеком.

Поведенческий компонент воспитания толерантности предполагает следующее [15]:

- активное участие в мероприятиях этнической направленности;
- выраженное проявление уважения и терпимости к людям разных этнических групп или отсутствие негативного отношения к ним;
- умение сознательно регулировать свое поведение в зависимости от ситуаций межэтнического взаимодействия.

На формирование этнической толерантности влияет целая группа факторов. В частности, Л. В. Байбородова выделяет следующие факторы [2, с. 91]:

- 1) семья,
- 2) общеобразовательная школа,
- 3) средства массовой информации,
- 4) группы сверстников,
- 5) специально организованное дополнительное образование.

У большинства детей знания о культуре своей и этнических групп носят случайный характер, отсутствует контроль над проявлениями эмоций, чаще всего характерна негативная мимика и жестикация в общении с людьми других национальностей [6]. Чаще такие дети придерживаются собственных представлений, проявляют нетерпение, несдержанность по отношению к детям других национальностей. Нередко неправильно оценивают поступки окружающих, в частности, детей других национальностей.

Я. Н. Ферапонтова выделяет ряд критериев сформированности этнической толерантности [14]:

- знания, представления о своем национальном составе и т. д.;
- интерес к особенностям других культур.

Например, при изучении в условиях дополнительного образования таких тем, как «Народы, проживающие в России», дети узнают, что такое национальность, национальный язык, получают представления о том, что Россия – многонациональная страна, знакомятся с некоторыми народами, проживающими на территории своего края и т. д.

В ходе занятий у детей просыпается интерес к знаниям о своей родине, к знани-

ям особенностей других национальностей и их культурных традиций и ценностей. Дети общаются друг с другом, выполняют индивидуальные и групповые задания, в ходе которых происходит активное взаимодействие, сближение и сплочение коллектива группы кружка.

В ходе выполнения упражнений и заданий, подготовки мероприятий и праздников у детей проявляется уважительное и терпимое отношение друг к другу, участники кружка учатся регулировать свое поведение в зависимости от различных ситуаций, кроме того, на занятиях происходит разбор проблемных, конфликтных ситуаций и разбор выхода из данных конфликтных ситуаций.

Таким образом, дополнительное образование можно признать важным в цели воспитания толерантности. Во-первых, это воспитание у обучающихся миролюбия, принятия и понимания других людей, умения позитивно с ними взаимодействовать. Эти качества могут быть и врожденными, но часто их необходимо формировать с детства [3, с. 12]. Во-вторых, необходимо создание толерантной среды в обществе и в сфере образования, в том числе дополнительного. Дети и подростки хорошо реагируют на то, что их окружает, и восприимчивы к тем правилам поведения, которые педагоги не декларируют, а действительно используют в своем поведении.

Воспитание толерантности – это сложный процесс, он включает в себя такие аспекты, как фактические знания о других культурах, воспитание эмоций и формирование правильного поведения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М., 2001.
2. Байбородова Л. В. Воспитание толерантности в процессе организации деятельности и общения школьников // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 1. – С. 90-94.
3. Головинская Е. В. Воспитание толерантности подростков в процессе межкультурного общения (на примере ассоциированных школ ЮНЕСКО) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2005.
4. Декларация принципов толерантности : утв. резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 нояб. 1995 г. // Первое сентября. – 2001. – 21 апр. – С. 6.
5. Золотухин В. М. Толерантность как принцип поведения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://virlib.eunnet.net/sofia/05-2002/text/059.htm>.
6. Иванова Н. Л. Идентичность и толерантность: соотношение этнических и профессиональных стереотипов // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 64-69.
7. Лебедева Н. М. Теоретико-методологические основы исследования этнической идентичности и толерантности в поликультурных регионах России и СНГ // Идентичность и толерантность / под ред. Н. М. Лебедевой. – М., 2002.
8. Лекторский В. О толерантности, плюрализме и критицизме // Философия, наука, цивилизация. – М., 1999.
9. Малахов В. С. Неудобства с идентичностью // Вопросы философии. – 1998. – № 2. – С. 18-24.
10. Солдатова Г. Практическая психология толерантности, или как сделать так, чтобы зазвучали лучшие струны человеческой души? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tolerance.sh/rmag-last.shtml>.
11. Федотова Н. Н. Толерантность как мировоззренческая и инструментальная ценность // Философские науки. – 2004. – № 4. – С. 10-19.
12. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки : пер. с англ. – М., 1986.

13. Фейерабенд П. Наука в свободном обществе / пер. с англ. А. Л. Никифорова. – М., 2010.
14. Ферапонтова Я. Н. Диагностика сформированности этнической толерантности у воспитанников дополнительного образования [Электронный ресурс] // Образование в современном мире: новое время – новые решения : междунар. науч.-практ. конф – IX Осовские пед. чтения (28-29 нояб. 2013 г.). – Саранск, 2014. – Режим доступа: <http://www.mordgpi.ru/docs/opch 2013/index.html>.
15. Шабанов С. Эмоциональный интеллект. Российская практика. – М. : Иванов и Фарбер, 2017. – 278 с.

#### REFERENCES

1. Asmolov A. G. Psikhologiya lichnosti: Printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza. – М., 2001.
2. Bayborodova L. V. Vospitanie tolerantnosti v protsesse organizatsii deyatel'nosti i obshcheniya shkol'nikov // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. – 2003. – № 1. – S. 90-94.
3. Golovinskaya E. V. Vospitanie tolerantnosti podrostkov v protsesse mezhkul'turnogo obshcheniya (na primere assotsirovannykh shkol YuNESKO) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 2005.
4. Deklaratsiya printsipov tolerantnosti : utv. rezolyutsiei General'noy konferentsii YuNESKO ot 16 noyab. 1995 g. // Pervoe sentyabrya. – 2001. – 21 apr. – S. 6.
5. Zolotukhin V. M. Tolerantnost' kak printsip povedeniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://virlib.eunnet.net/sofia/05-2002/text/059.htm>.
6. Ivanova N. L. Identichnost' i tolerantnost': sootnoshenie etnicheskikh i professional'nykh stereotipov // Voprosy psikhologii. – 2004. – № 6. – S. 64-69.
7. Lebedeva N. M. Teoretiko-metodologicheskie osnovy issledovaniya etnicheskoy identichnosti i tolerantnosti v polikul'turnykh regionakh Rossii i SNG // Identichnost' i tolerantnost' / pod red. N. M. Lebedevoy. – М., 2002.
8. Lektorskiy V. O tolerantnosti, plyuralizme i krititsizme // Filosofiya, nauka, tsivilizatsiya. – М., 1999.
9. Malakhov V. S. Neudobstva s identichnost'yu // Voprosy filosofii. – 1998. – № 2. – S. 18-24.
10. Soldatova G. Prakticheskaya psikhologiya tolerantnosti, ili kak sdelat' tak, chtoby zazvuchali luchshie struny chelovecheskoy dushi? [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www/tolerance.sh/p-mag-laststhtml>.
11. Fedotova N. N. Tolerantnost' kak mirovozzrencheskaya i instrumental'naya tsennost' // Filosofskie nauki. – 2004. – № 4. – S. 10-19.
12. Feyerabend P. Izbrannye trudy po metodologii nauki : per. s angl. – М., 1986.
13. Feyerabend P. Nauka v svobodnom obshchestve / per. s angl. А. Л. Никифорова. – М., 2010.
14. Ferafontova Ya. N. Diagnostika sformirovannosti etnicheskoy tolerantnosti u vospitannikov dopolnitel'nogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] // Obrazovanie v sovremennom mire: novoe vremya – novye resheniya : mezhdunar. nauch.-prakt. konf – IX Osovskie ped. chteniya (28-29 noyab. 2013 g.). – Saransk, 2014. – Rezhim dostupa: <http://www.mordgpi.ru/docs/opch 2013/index.html>.
15. Shabanov S. Emotsional'nyy intellekt. Rossiyskaya praktika. – М. : Ivanov i Farber, 2017. – 278 s.

**Тихонова Елена Вадимовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра художественного образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9; e-mail: elenatikhonova11@mail.ru

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ НА МУЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** эмоциональная отзывчивость; музыкальное искусство; младшие школьники; детские музыкальные школы.

**АННОТАЦИЯ.** Эмоциональная отзывчивость на музыку характеризуется как интегральная способность, взаимосвязанная с развитием музыкальных способностей, восприятия, мышления, воображения. Эмоциональная отзывчивость на музыку исследуется в структуре музыкальных способностей и одаренности как личностное качество в единстве эмоциональной и когнитивной составляющих. Вопросы развития эмоциональной отзывчивости на музыку рассматриваются во взаимосвязи с проблемой музыкального восприятия. Оно характеризуется, во-первых, как способность «проникновения» в музыкальный образ, во-вторых, как его осмысление, понимание взаимосвязи средств музыкальной выразительности в развитии образа, в-третьих, как сложный художественно-познавательный акт в процессе постижения музыкального искусства. Описываются отличия экстрамузыкальной и интрамузыкальной стратегий музыкального восприятия. Характеризуются особенности условных «восприятия-переживания» и «восприятия-мышления». Обосновывается значение полихудожественной деятельности в развитии эмоциональной отзывчивости на музыку у младших школьников. Цель статьи – охарактеризовать методы и приемы развития эмоциональной отзывчивости на музыку у младших школьников в рамках дисциплины «Слушание музыки» в детской школе искусств. К таким методам относятся методы сравнения, наблюдения за музыкой, размышления о музыке, создания художественного контекста, «мягких языков», интерпретации музыкальных образов (художественно-изобразительные, литературные и методы пластического моделирования), сочинения простейшей импровизации. Представлены конкретные примеры реализации метода художественного контекста при выполнении полихудожественных заданий. Представленные методы могут быть использованы педагогами дополнительного музыкального образования для развития эмоциональной отзывчивости на музыку у младших школьников.

**Tikhonova Elena Vadimovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Arts Education, Institute of Music and Arts Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **DEVELOPMENT OF EMOTIONAL RESPONSIVENESS TO MUSIC IN JUNIOR PUPILS AT THE CHILDREN'S SCHOOL OF ART**

**KEY WORDS:** emotional responsiveness; musical art; junior pupils; music school for children.

**ABSTRACT.** Emotional responsiveness to music is characterized as an integral ability, linked with the development of musical abilities, perception, thinking and imagination. Emotional responsiveness to music is examined as a component of musical abilities and musical talent; as a personal quality in the unity of emotional and cognitive components. The issues of development of emotional responsiveness to music are considered in relation with the problem of musical perception. It is characterized as: 1) the ability of «penetration» in a musical image; 2) interpretation of music, understanding of the relationship of musical expression in the development of the image; 3) a complex artistic-cognitive act in the process of understanding music. Extramusical and intramusical strategies of musical perception are described. The features of «perception- experience» and the «perception-thinking» are characterized. The value of multi-art activities in the development of emotional responsiveness to music in primary school children is justified. The purpose of the article is to characterize the methods and techniques of development of emotional responsiveness to music with junior pupils in the subject «Music Listening» at the children's school of art. Such methods include: the method of comparison; the method of insight into music; the method of reflections on music; the method of creating artistic context; the method of «soft tongues»; the methods of interpretation of musical images: art-visual and literary; the methods of plastic modeling; the method of writing a simple improvisation. Specific examples of implementation of the method of the multi-art context when you run multi-art jobs are presented. The research methods are: study and analysis of literature, observation and generalization. The presented methods can be used by teachers of further music education for the development of emotional responsiveness to music in primary school children.

Одной из целей художественного образования является развитие личности ребенка, его способностей, удовлетворение разнообразных интересов, образовательных и эстетических потребностей

в музыкальной и художественно-творческой деятельности.

Уже в эпоху Античности музыкальное искусство широко использовалось как средство воспитания подрастающего поколения.

Греческими философами изучались различные аспекты эстетического, этического, психотерапевтического влияния музыки. Однако вопрос о том, как преподавать музыку детям, до сих пор остается дискуссионным: как учебный предмет на основе общепедагогических принципов, разнообразных технологий и методик обучения или как искусство по его специфическим законам и закономерностям (Б. В. Асафьев, Б. Л. Яворский, Д. Б. Кабалевский и др.) [1; 5].

Уроки по дисциплине «Слушание музыки» в детской школе искусств, основанные на закономерностях музыкального искусства, направлены на развитие музыкальных способностей учащихся, активизацию музыкально-познавательных процессов, знакомство с музыкальными произведениями различных стилей и жанров. При этом такие уроки отличаются творческим характером музыкально-познавательной деятельности, приподнятой эмоциональной атмосферой. Становление эмоциональной сферы оказывает серьезное влияние на общее развитие ребенка, т. к. эмоции пронизывают все сферы жизнедеятельности и работу познавательных процессов.

Эмоции играют главенствующую роль и в музыкальном искусстве, которые определяются как музыкальные эмоции. Они, указывается в исследовании В. Н. Холоповой, представляют собой иерархию разнообразных художественных реакций человека: от мимолетного настроения, внушаемого ритмом или мелодией, – до элементов мироощущения и мировосприятия посредством эмоциональных обобщений, являющимися, по сути, выражением эстетических и этических идей искусства. Эмоциональные обобщения воплощаются в символах, выражающих музыкальные эмоции, и определяются художественным замыслом композитора [14; 16]. Другими словами, эмоции являются содержанием музыки. Психологическим механизмом передачи музыкальных эмоций в процессе ее восприятия, по мнению В. В. Медушевского, является «внушение», «заражение», «сопереживание», «рефлексия» [8]. Соответственно в процессе музыкальной деятельности (пение, исполнение, восприятие музыки) необходимы задания для выражения музыкальных эмоций, вызываемых произведением, в единстве с эмоциями познания музыки как искусства.

Психологами выявлена способность человеческого мышления органично соединять в единое целое интеллектуальное и аффективное, рациональное и эмоциональное. В результате их синтеза познание становится эмоционально насыщенным, а эмоции – «умными», пишет С. Л. Рубин-

штейн [14, с. 154]. Описание особенностей «рационального чувства» и «умной эмоции» можно найти в работах Л. С. Выготского [3], Б. М. Теплова [12], которые уточняют, что эмоциональное познание предшествует рациональному, придавая ему эмоциональную окраску. Данные теоретические положения в процессе музыкальных занятий с дошкольниками практически подтверждены Н. А. Ветлугиной: через переживание искусства дети приходят к его пониманию [2].

Музыка в жизни ребенка является основной сферой жизнедеятельности и процессом общения с искусством. Уникальные свойства музыки: процессуальность, воздействие ритма, выразительных интонаций, динамических и тембровых контрастов, переходов из одного эмоционального состояния в другое – придают ей сходство с разнообразными явлениями окружающего мира (смена времен года, биение человеческого сердца и др.). Благодаря музыке ребенок познает мир в чувственно воспринимаемых образах и в то же время учится сравнивать, анализировать, обобщать (Е. В. Назайкинский, В. В. Медушевский) [7; 8] («Все логические закономерности в музыке должны быть обвиты “серебряной” нитью фантазии», – подчеркивал Р. Шуман в «Жизненных правилах для музыкантов»).

Для передачи яркости, интенсивности эмоциональных проявлений в литературе используется понятие *«эмоциональной отзывчивости на музыку»*. Ее изучение одним из первых начинает Б. М. Теплов. Он выделяет отличительные особенности музыкального переживания – «переживание звуковой ткани как выражение некоторого содержания» [12, с. 92]. Другими словами, музыкальное переживание – это способность чувствовать смысловое содержание музыкального произведения и выразительность музыкальных образов. Вопросы изучения эмоциональной отзывчивости на музыку получили разнообразное освещение в отечественной литературе. По мнению Б. М. Теплова, эмоциональная отзывчивость является показателем музыкальности и главной музыкальной способностью.

Эмоциональная отзывчивость изучается в структуре музыкальных способностей, как ядро музыкальной одаренности (А. Л. Готсдинер, Д. К. Кирнарская, Е. В. Назайкинский, В. И. Петрушин, К. В. Тарасова и др.) [4; 6; 7; 9; 11]. Наиболее полно, с нашей точки зрения, эмоциональная отзывчивость на музыку характеризуется Ю. А. Цагарелли – как *интегральная способность, отражающая коммуникативные и социальные уровни восприятия музыки, способность к эмоциональным про-*

явлениям, тесно взаимосвязанная с музыкальными способностями, музыкальным восприятием, мышлением и воображением [15]. Эмоциональная отзывчивость на музыку исследуется как личностное качество, включающее эмоциональные (яркость эмоциональных переживаний, их интенсивность, дифференциация) и когнитивные составляющие (вербальная рефлексия, нестандартность ответов, сюжетно-динамическое развитие музыкальных образов); как компонент общего развития младших школьников в единстве с индивидуально-психологическими особенностями, интеллектуальными и специальными музыкальными способностями.

Эмоциональная отзывчивость на музыку проявляется в образных представлениях, синестезии, индивидуальном опыте, связанном с эмоционально насыщенными ситуациями (образными переживаниями), а также в эстетическом переживании чувства гармонии и красоты, осознании возникающих ассоциаций и мыслеобразов в процессе восприятия, исполнения или сочинения музыки (абстрактные переживания). Развитие эмоциональной отзывчивости у младших школьников связано с проблемой исследования специфики процессов восприятия музыки, анализ которых представлен Е. В. Назайкинским в труде «О психологии музыкального восприятия» [7].

Музыкальное восприятие рассматривается в различных значениях:

1) как способность проникновения в музыкальный образ; данная способность является частным видом эстетического восприятия, она взаимосвязана с чувственным познанием – музыка переживается как художественное единство, а не бессмысленный набор звуков;

2) как осмысление музыкального образа, понимание взаимосвязи средств музыкальной выразительности (мелодических интонаций, темпа, ритма, лада, динамики, тембров и др.) и их изменений в процессе развития музыкального образа;

3) как сложный художественно-познавательный акт в процессе постижения музыкального искусства (т. е. процесс слушания и слышания музыки), который предполагает наличие специальных музыкальных способностей, знаний и исполнительских умений субъективно-творческого восприятия музыкальных образов, отражающих сложный мир явлений окружающего мира [7; 14].

В литературе выделяются две стратегии музыкального восприятия: экстрамузыкальная и интрамузыкальная (Д. К. Кирнарская). Экстрамузыкальная стратегия восприятия опирается на образные ощущения, ас-

социативность, при этом музыкальный образ носит недифференцированный характер; такая стратегия музыкального восприятия чаще преобладает у детей. Интрамузыкальная стратегия восприятия отличается направленностью на постижение композиционных идей и музыкальной драматургии произведения в целом, постижение его музыкально-структурных закономерностей [6].

Соответственно, в музыковедении условно выделяются *восприятие-переживание* и *восприятие-мышление* (Б. В. Асафьев, М. Ш. Бонфельд и др.).

В основе восприятия-переживания лежит способность к пониманию выразительности человеческого голоса и базовых интонаций (радость, грусть, страх, гнев), а позднее – музыкальных инструментов. Музыка как искусство интонируемого смысла требует неоднократного прослушивания: образ интонируется в процессе сопоставления музыкальных фрагментов, их сравнения, выделения главного, мысленного экспериментирования, анализа и синтеза музыкальных элементов. Что касается процессов музыкального восприятия и мышления, сложно поддающихся вербализации, невозможно разграничить в сознании слушателя восприятие сочиненного композитором и создаваемого непосредственно сознанием слушателя. По мнению М. Ш. Бонфельда, процессы восприятия-мышления объединяет понимание музыки, зависящее от вовлеченности слушателя в творческий процесс, поэтому понимание музыки – это не только восприятие-мышление, но и творчество [14]. Отметим, что развитие восприятия-мышления у Д. Б. Кабалевского положено в основу Программы по музыке в общеобразовательной школе с целью воспитания грамотного любителя музыки. В музыкальном воспитании младших школьников особое значение приобретает полихудожественный подход, основополагающие принципы которого сформулированы Б. П. Юсовым: интеграция и взаимосвязь средств художественной выразительности в разных видах искусства, формирование у обучающихся представлений о духовном богатстве истории человечества, отраженной в различных видах искусства, активизация воображения школьников в познании искусства и художественного творчества (Б. П. Юсов) [10, с. 92]. Соответственно, развитию эмоциональной отзывчивости на музыку у младших школьников будут способствовать занятия полихудожественной деятельностью [10] и применение методов музыкальной педагогики, направленных на развитие полимодального восприятия учащихся (в вербальной, изобразительной, пластической форме).

Все вышеперечисленное позволяет определить методы развития эмоциональной отзывчивости на музыку, которые могут быть успешно применены на дисциплине «Слушание музыки» у младших школьников в детской школе искусств.

*Метод сравнения* позволяет сравнивать разные произведения или части одного произведения по сходству и различию (контраст и повторность – Б. В. Асафьев), постепенно от ярких контрастов можно переходить к менее ярким. Объектами сравнения могут быть регистры, высота звуков, размер, лад, ритмический рисунок, тембры, жанры, формы, интерпретации одного произведения разными исполнителями. Сравнение позволяет услышать и понять все средства музыкальной выразительности в произведении. Этот метод лучше использовать при недостаточной теоретической подготовке учащихся, имеющих небольшой музыкальный опыт.

*Метод наблюдения за музыкой*, описанный в работах Б. В. Асафьева, Б. Л. Яворского, Д. Б. Кабалевского, используется для привлечения внимания учащихся к отдельным средствам музыкальной выразительности в процессе прослушивания, их особенностям, взаимозависимостям и сопряжениям. Этот метод формирует умение обобщать и делать выводы.

*Метод размышления о музыке* (Д. Б. Кабалевский) или беседа о какой-либо проблеме, поиск ее решения, гипотетические предположения и вывод, сформулированный учащимися, предполагает поиск ответов на такие вопросы, как, например, «Может ли композитор написать веселую музыку в минорной тональности?» («Рондо в турецком стиле» В. А. Моцарта – тональность «ля минор»), «Бывает ли грустная музыка в мажоре?».

*Метод создания художественного контекста* (Л. В. Горюнова) близок по содержанию к полихудожественной технологии в связи с включением в процесс восприятия и осознания музыки дополнительного художественного материала. Реализация этого метода связана с использованием произведений живописи, литературы, театра, кино или жизненных аналогов. Приведем пример создания художественного контекста из произведений русской музыки, живописи, поэзии: А. Пушкин – М. Глинка – И. Левитан. Или символизм в литературе, музыке, живописи: А. Блок – М. Врубель – А. Скрябин.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л. : Музыка, 1973. – 142 с.
2. Ветлугина Н. А. Методика музыкального воспитания в детском саду. – М. : Просвещение, 1989. – 270 с.
3. Выготский Л. С. Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 341 с.

*Метод «мягких языков»* (В. В. Налимов) позволяет осуществлять пластическое и цветовое моделирование музыки, перевод восприятия в другую модальность: музыкальный образ – в изобразительный, поэтический, пластический или танцевальный посредством воображения и фантазии.

*Методы интерпретации музыкальных образов* (Л. П. Маслова):

- *художественно-изобразительные* (рисунок, выбор цвета);

- *литературные* (словесное описание музыкальных образов, диалог с музыкальным героем, рассказ о музыке от имени композитора);

- *пластического моделирования* (танцевальные движения, хлопки, ритмические постукивания).

Используется также *метод сочинения* простейшей ритмической, песенной или танцевальной импровизации.

Данные методы можно использовать при выполнении полихудожественных заданий на дисциплине «Слушание музыки» в детской школе искусств с младшими школьниками. Нами разработаны три вида заданий: устные, танцевально-двигательные, изобразительные задания. *Устные задания* – подобрать эпитеты для характеристики музыкального образа, определить базовые эмоции, придумать название произведению или музыкальную фабулу. *Танцевально-двигательные задания* – исполнить двигательную импровизацию под музыку, сочинить пантомиму, передающую музыкальный сюжет. *Изобразительные задания* – выбрать цвет, подходящий для характеристики музыкального образа, нарисовать портрет «музыкального героя», показать графический рисунок мелодии и др. [13]. Выполнение полихудожественных заданий с использованием разнообразных методов музыкальной педагогики способствует проявлению и развитию эмоциональной отзывчивости на музыку у младших школьников.

Таким образом, использование методов музыкальной педагогики, базирующихся на принципах полихудожественного, диалогического, ассоциативного подхода к организации учебно-воспитательного процесса в детской школе искусств, придает процессу познания музыки эмоциональную наполненность, развивает общие и специальные музыкальные способности, музыкальное восприятие, мышление, воображение у младших школьников.

4. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. – М. : NB Магистр, 1993. – 191 с.
5. Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2005. – 224 с.
6. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. – М. : Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.
7. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. – М. : Музыка, 1972. – 184 с.
8. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.
9. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие. – М. : Академический проект ; Трикта, 2008. – 400 с.
10. Тагильцева Н. Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 91–94.
11. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. – М. : Педагогика, 1988. – 176 с.
12. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. – М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : НПО : МОДЭК, 1998. – 544 с.
13. Тихонова Е. В. Музыкальная психотерапия в художественном образовании школьников : учеб. пособие / Урал. гос. консерватория им. М. П. Мусоргского. – Екатеринбург, 2011. – 84 с.
14. Федорович Е. Н., Тихонова Е. В. Основы музыкальной психологии : учеб. пособие / Урал. гос. консерватория им. М. П. Мусоргского. – Екатеринбург, 2010. – 219 с.
15. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : учеб. пособие. – СПб. : Композитор, 2008. – 368 с.
16. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства : учеб. пособие. – СПб. : Лань, 2000. – 320 с.

#### REFERENCES

1. Asaf'ev B. V. Izbrannye stat'i o muzykal'nom prosveshchenii i obrazovanii. – L. : Muzyka, 1973. – 142 s.
2. Vetlugina N. A. Metodika muzykal'nogo vospitaniya v detskom sadu. – M. : Prosveshchenie, 1989. – 270 s.
3. Vygotskiy L. S. Psikhologiya iskusstva / pod red. M. G. Yaroshevskogo. – M. : Pedagogika, 1987. – 341 s.
4. Gotsdiner A. L. Muzykal'naya psikhologiya. – M. : NB Magistr, 1993. – 191 s.
5. Kabalevskiy D. B. Kak rasskazyvat' detyam o muzyke? – 4-e izd. – M. : Prosveshchenie, 2005. – 224 s.
6. Kirnarskaya D. K. Psikhologiya spetsial'nykh sposobnostey. Muzykal'nye sposobnosti. – M. : Talanty – XXI vek, 2004. – 496 s.
7. Nazaykinskiy E. V. O psikhologii muzykal'nogo vospriyatiya. – M. : Muzyka, 1972. – 184 s.
8. Medushevskiy V. V. Intonatsionnaya forma muzyki. – M. : Kompozitor, 1993. – 262 s.
9. Petrushin V. I. Muzykal'naya psikhologiya : ucheb. posobie. – M. : Akademicheskii proekt ; Triksa, 2008. – 400 s.
10. Tagil'tseva N. G. Polikhudozhestvennyy podkhod v razvitii strategii polikhudozhestvennogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 12. – S. 91–94.
11. Tarasova K. V. Ontogenez muzykal'nykh sposobnostey. – M. : Pedagogika, 1988. – 176 s.
12. Teplov B. M. Psikhologiya i psikhofiziologiya individual'nykh razlichiy. – M. : In-t prakticheskoy psikhologii ; Voronezh : NPO : MODEK, 1998. – 544 s.
13. Tikhonova E. V. Muzykal'naya psikhoterapiya v khudozhestvennom obrazovanii shkol'nikov : ucheb. posobie / Ural. gos. konservatoriya im. M. P. Musorgskogo. – Ekaterinburg, 2011. – 84 s.
14. Fedorovich E. N., Tikhonova E. V. Osnovy muzykal'noy psikhologii : ucheb. posobie / Ural. gos. konservatoriya im. M. P. Musorgskogo. – Ekaterinburg, 2010. – 219 s.
15. Tsagarelli Yu. A. Psikhologiya muzykal'no-ispolnitel'skoy deyatel'nosti : ucheb. posobie. – SPb. : Kompozitor, 2008. – 368 s.
16. Kholopova V. N. Muzyka kak vid iskusstva : ucheb. posobie. – SPb. : Lan', 2000. – 320 s.



**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА**

УДК 372.881.111.22  
ББК 4426.819=432.4-270

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

**Юрьева Светлана Сергеевна,**

аспирант, кафедра методики преподавания иностранных языков, Московский педагогический государственный университет; учитель немецкого языка, государственное бюджетное образовательное учреждение «Школа Глория»; 127282, г. Москва, ул. Широкая, д. 6, корп. 4, к. 83; e-mail: postrasch@mail.ru

**УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА  
КАК ФОРМА САМОРЕАЛИЗАЦИИ И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** саморазвитие личности; самообразование школьников; учебная мотивация; немецкий язык; методика преподавания немецкого языка; методика немецкого языка в школе; уроки немецкого языка; формирование личности; исследовательская деятельность.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается важность использования учебно-исследовательской деятельности на уроках иностранного языка для формирования личности в условиях современного общества. В статье представлен опыт работы в старших классах ГБОУ «Школа Глория» по организации внеурочной исследовательской деятельности старшеклассников в предметной области «Немецкий язык». Рассматриваются структура и содержание деятельности учебного научного сообщества, выявляются проблемы и пути их решения. Предлагаемые в статье рекомендации будут полезны учителям немецкого языка при реализации технологии учебного исследования. По мнению автора, именно отсутствие методических разработок в области учебных исследований по немецкому языку мешает активному его внедрению в учебный процесс. Применение исследовательской деятельности при изучении немецкого языка предполагает использование междисциплинарных связей, различных приемов организации работы, что способствует расширению и углублению не только языковых знаний учащихся, но их представлений об окружающем мире, человеке, обществе. Автором акцентируется внимание на исследовательской деятельности как средстве повышения мотивации к обучению и саморазвитию учащихся. В статье рассматривается важность использования исследовательского метода в подростковом возрасте, когда первые шаги в науке позволяют учащимся почувствовать силу в качестве первооткрывателей и избавиться от косности. Автор подчеркивает значение данной образовательной технологии для дальнейшего обучения в высших учебных заведениях и будущей профессиональной деятельности как фактора, способствующего развитию самостоятельного применения приемов научных методов познания. Данная деятельность направлена на поиск, объяснение и доказательство наблюдаемых или теоретически анализируемых фактов, явлений или процессов, способствует активному усвоению знаний учащимися. Автор показывает, насколько важным является учебное исследование для современного образовательного процесса.

**Yurieva Svetlana Sergeevna,**

Post-graduate Student, Department Methodology of Foreign Language Teaching, Moscow Pedagogical State University, Teacher of German, State budget educational institution School Gloria, Moscow, Russia

**EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES AT GERMAN LANGUAGE LESSONS  
AS A FORM OF SELF-REALIZATION AND PERSONAL GROWTH OF HIGH SCHOOL STUDENTS**

**KEYWORDS:** self-development, self-education of pupils; learning motivation; German; methods of teaching German; methods of teaching German at school; class of German; personality development; research activity.

**ABSTRACT.** The article deals with the importance of introduction of the principles of scientific research activity at the lessons of foreign languages. These samples are based on the use of the principles of integrating the majority of school subjects. The article describes the experience of working with high school students based on the teaching methods used at the state school "Gloria". It deals with the organization of extra-curricular research activity for high school students in the area "The German language". The structure and the contents of the learning process are shown in detail, so that it is possible to reveal the existing problems and to find the necessary solution. The method described in the article has a practical value and originality as according to the author's point of view, one of the crucial drawbacks of the methodology of the German language is the lack of recommendations and practical application, which creates obstacles on the way of successful realization of teaching methods. The author underlines the idea that research work serves not only as a means of self-development but also as one of the ways to help students choose the most suitable occupation. The article focuses on the development of methods of research activity at the lessons of the German language and as a type of extra-curricular activity. Research activity is estimated as a universal way of investigation of the rules of modern society which leads to the growing interest in the learning process. The article underlines the importance of research activity for teenagers who are making the first progress in various sciences, such a kind of activity turns teenagers into real discoverers and prevents from being inactive. Furthermore, the author speaks about the importance of this method for further education at universities and for practicing a profession. Research activity largely contributes to the following aspects: it helps to search, explain and prove facts, phenomena and processes that are supervised and scientifically analyzed, when scientific cognitive methods are prevailing. Furthermore, research activity makes a great contribution into the learning process, as it develops research skills and abilities. The author focuses on the idea, that research activity is considered to be an integral part of modern system of education, which not only facilitates cognitive motivation, but also broadens skills and knowledge, creates necessary pre-requisites for the development of students' abilities.

В эпоху стремительного развития науки и техники роль учителя существенно изменилась. Доступность и обилие информации возлагают на современного педагога роль помощника в выстраивании учащимися своей образовательной траектории. Исходя из этого в системе образования осуществляется процесс перехода от школы информационно-трансляционной к школе деятельностной с поэтапной работой со знаниями. Формирование умений самостоятельной деятельности учащихся начинается уже в младших классах, в средней школе ребята учатся самостоятельно пользоваться полученными навыками для решения заданных учителем проблем. Учащиеся старшей школы активно применяют полученные знания при реализации исследовательской деятельности в разных предметных областях. Образовательный процесс базируется при этом на деятельностном подходе, индивидуализации обучения.

Одной из главных задач современного обучения иностранным языкам является формирование креативности учащихся. Выстраивание образовательной деятельности, согласно требованиям новых образовательных стандартов, должно предусматривать создание условий, способствующих развитию личности учащегося, его коммуникативного, когнитивного и креативного потенциала. При этом должно обеспечиваться продуктивное сотрудничество всех участников образовательного процесса, их совместный личностный рост.

Согласно исследованиям А. В. Леонтовича, А. С. Обухова, С. Л. Рубинштейна, Н. Г. Алексеева, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, И. Я. Лернера, А. В. Леонтовича, В. С. Мухиной, А. М. Матюшкина, Т. Г. Новиковой, Т. А. Дмитренко, Г. И. Осиповой и многих других ученых, учебно-исследовательская деятельность максимально эффективно развивает личностные потенциалы, способствует активному усвоению знаний, развивает исследовательские умения учащихся.

Исследовательскую деятельность ученые рассматривают как творческую совместную работу учителя и ученика по поиску неизвестного, в ходе которой осуществляется трансляция культурных ценностей, результатом чего является формирование мировоззрения. Важность данного метода обучения для формирования личности школьников и эффективность ее применения в школе неоспорима. Ведь именно школа является той общественной организацией, участникам которой присущи общие для всех традиции, стиль общения,

единая идеология, чувство взаимной ответственности. Для существования образовательной организации как единого организма, внутри которого формируются граждане современного общества, необходимо формирование внутри нее определенных устоев. Для того чтобы школа стала центром формирования новой личности, важно сохранять и формировать традиции, которые объединят учащихся разных классов, учителей, администрацию, родителей на основе предметного взаимодействия. Такими традициями могут быть как различные общешкольные мероприятия, события, коммуникация и т. д., так и различные микрогрупповые взаимодействия участников. Одним из видов такого взаимодействия является учебно-исследовательская деятельность, которая придает жизни школьного сообщества уникальность, новизну и творческую направленность. Осознание важности учебно-исследовательской деятельности как способа активного усвоения знаний учащимися и фактора их саморазвития ставит перед учителями школ необходимость решения проблемы, связанной с нехваткой учебного времени, ограничением учебного плана, отсутствием рекомендаций и методических разработок по использованию учебной деятельности в предметной области «Немецкий язык». Учителя иностранного языка должны обладать необходимыми компетенциями, уметь организовывать и сопровождать учебно-исследовательскую деятельность обучающихся. Наш личный опыт показывает, что затрудняют проведение исследований строгие рамки программы, а также загруженность учащихся старших классов в связи с подготовкой к итоговой аттестации в формате ОГЭ и ЕГЭ. Отсутствие учебно-методического обеспечения и теоретических знаний также препятствует реализации учебного исследования. Таким образом, существует противоречие между необходимостью внедрения исследовательского обучения в школьную практику и неготовностью школы и учителей к его организации. Для компетентного управления процессом учебного исследования учителю необходимо самому быть исследователем, обладать глубокими знаниями по своему предмету.

### Результаты исследования

Опираясь на вышеизложенные теоретические и практические знания, мы разработали методические рекомендации и программы дополнительного школьного образования, которые были реализованы нами в старших классах ГБОУ «Школа Глория».

Девиз школы гласит: «Non scholae sed vitae discimus» («Не для школы, а для жизни учимся»). Это значит, что цель обучения в данном образовательном учреждении – воспитать свободно мыслящую, интеллектуально развитую личность, подготовить ребенка к ответственной жизни в свободном обществе, в духе понимания, мира, терпимости, равенства и дружбы между людьми, помочь каждому найти свое место в жизни, реализовать себя, стать достойным гражданином своей страны и мира. «Школа Глория» предоставляет учащимся универсальное образование, свободное многоязычие, работу по индивидуальным учебным планам, занятия проектной деятельностью и исследовательской деятельностью. Выпускники ГБОУ «Школа Глория» становятся студентами лучших московских вузов. На базе «Школы Глория» ежегодно проводятся городские и международные семинары по проблемам языкового образования. На базе этого учебного заведения планируется создание ученической академии наук, одним из главных направлений которой будет лингвистическое. Цель нашей опытно-экспериментальной работы состояла в определении проблем в развитии учебно-исследовательской деятельности учащихся старших классов в предметной области «Немецкий язык», а также в формировании учебно-методического пособия, содержащего конкретные рекомендации для учителей.

На начальном этапе была проведена первичная диагностика готовности старшеклассников к проведению учебно-исследовательской деятельности по предмету «Немецкий язык». В исследовании приняли участие 165 учащихся старших классов и учителя-предметники. С целью получения данных сведений проводились анкетирование, наблюдение, опрос, тестирование. Использование вышеперечисленных методов педагогического исследования позволило определить уровень подготовленности учащихся к учебно-исследовательской деятельности, выявить трудности, с которыми встречаются учащиеся при осуществлении учебного исследования по немецкому языку. Учащимся 9-11 классов было предложено ответить на вопросы анкеты. В анкетировании приняли участие 29,8 % учащихся 9 классов, 46,8 % учащихся 10 классов, 23,4 % учащихся 11 классов. Результаты проведенного опроса показали следующее.

1. Интересуются историей немецкоязычных стран: 57,1 % – 9 классы, 54,5 % – 10 классы, 39,2 % – 11 классы.

2. Читают произведения немецких писателей: 66,1 % – 9 классы, 40,9 % – 10 классы, 36,4 % – 11 классы.

3. Читают дополнительную литературу о различных областях культуры Германии и других немецкоязычных стран: 21,4 % – 9 классы, 18,2 % – 10 классы.

4. Интересуются событиями современной культурной и политической жизни Германии и других немецкоязычных стран: 21,4 % – 9 классы, 40,9 % – 10 классы, 47,3 % – 11 классы.

5. Любят самостоятельно находить ответы на вопросы в сфере культуры, политики немецкоязычных стран, используя СМИ, сеть Интернет, дополнительную литературу, интервьюирование: 21,4 % – 9 классы, 31,8 % – 10 классы, 34,5 % – 11 классы.

Приведенные выше результаты свидетельствуют о том, что учащиеся 11 классов проявляют повышенный интерес к самостоятельным исследованиям в различных областях культуры стран изучаемого языка, у одиннадцатиклассников достаточно развита исследовательская поисковая активность. Однако при этом наблюдается снижение интереса к чтению дополнительной литературы, что обусловлено подготовкой к Единому государственному экзамену, большой загруженностью учащихся и недостатком времени. Большинство учащихся старших классов выразили мнение, что уже в школе нужно приобщаться к исследовательской деятельности (73,2 % учащихся 9 классов, 83,3 % – 10 классов, 70,9 % – 11 классов). В 11 классе мы наблюдаем меньше всего желающих заниматься исследовательской работой. Объясняют свое нежелание будущие выпускники нехваткой времени и большой загруженностью уроками. Что касается предмета исследования на немецком языке, то большинство учащихся высказывались за страноведение Германии, литературу, экологию, географию, биологию (по убыванию). Учащиеся старших классов полагают также, что им необходима помощь учителя в овладении исследовательскими методами: «да» ответили 85,7 %, 86,4 % и 29,1 % опрошенных учащихся соответственно из 9, 10, 11 классов. Следует подчеркнуть, что большинство одиннадцатиклассников считает возможным самостоятельно решить исследовательские задачи. Большинство старшеклассников уверено также, что факультативы и спецкурсы по овладению навыками и умениями учебно-исследовательской деятельности на немецком языке необходимы в школе, эти обучающиеся хотели бы посещать такие занятия во внеурочное время. Утвердительно ответили 80,4 % девятиклассников, 68,7 % десятиклассников и 42,5 % одиннадцатиклассников.

Опрос показал потребность в реализации метода учебно-исследовательской дея-

тельности при изучении немецкого языка. При этом особое внимание необходимо уделить подбору материала для исследования. Если в 9 и 10 классах выбор темы может затрагивать абсолютно любое интересное учащихся явление окружающего мира, то в 11 классе учитель должен организовать поисковую деятельность учеников в области языкознания и лексикологии немецкого языка, страноведения. Большое количество изученных аутентичных текстов различных стилей (публицистических, художественных, научно-популярных, прагматических), подробный анализ языковых явлений, изучение национально-культурных особенностей родной страны и стран изучаемого языка поможет учащимся в дальнейшем успешно справиться с заданиями Единого государственного экзамена.

Учитывая вышеизложенные результаты, мы разработали учебно-методическое пособие для проведения учебных исследований по немецкому языку. В нем представлены рекомендации для учителей, рабочие программы дополнительного образования, аутентичные тексты и задания к ним, которые помогут учащимся сформировать собственное мнение о прочитанном, подвести итоги, проанализировать прочитанное, а также примеры исследовательских работ учащихся.

Учебно-исследовательская деятельность в старших классах реализуется в различных формах, ведется индивидуальная и групповая работа. Групповое взаимодействие учащихся осуществляется в парах и малых группах. Для группового взаимодействия характерна единая цель ее участников, общая мотивация, объединение индивидуальных деятельностей, понимаемых как образование единого целого. Индивидуально-групповая работа учащихся предполагает распределение обязанностей внутри группы, выполнение которых направлено на достижение общего результата. Задания, представленные в методическом сборнике, учитывают различный уровень языковой подготовки и интересы учащихся. Учебно-исследовательская деятельность включает следующие этапы:

- ориентирование – выделение предметной области осуществления исследования;
- проблематизацию – выделение и осознание проблемы – конкретного вопроса, не имеющего на настоящий момент ответа, постановка цели исследования;
- определение средств – освоение способов действия, подбор и обоснование методов и методик исследования, ограничение пространства и выбор принципа отбора материалов исследования;

- планирование – формулирование задач исследования, распределение последовательности действий для осуществления исследовательского поиска;

- сбор материалов или проведение эксперимента – сбор эмпирического материала, постановка и проведение эксперимента, первичная систематизация полученных данных;

- анализ – обобщение, сравнение, анализ, интерпретация данных;

- рефлексия – соотнесение собственных выводов с полученными ранее, с процессом проведения исследования, с существующими знаниями и данными.

На подготовительном этапе осуществляются организация исследования и его планирование, выбор предмета исследования, метода исследования, постановка целей и задач. Особое внимание следует уделить выбору темы. Здесь следует учитывать интересы учащихся, их познавательные потребности, желание исследовать ту или иную тему. Такой подход способствует развитию мотивации изучения иностранного языка. С другой стороны, учителю важно придерживаться рабочей программы. Для достижения данной цели учителем могут быть предложены определенные параметры выбора темы, при этом опора на интерес и мотивацию учащихся должна иметь первостепенное значение. Как показывает практика, учащиеся творчески подходят к выбору темы, предлагая нестандартные подходы к исследованию традиционных явлений.

После выбора темы осуществляется планирование учебного исследования. Учитель должен проявить организаторские способности, активизировать речемыслительную деятельность учащихся в ходе ознакомления с лексическим материалом по выбранной тематике, решения коммуникативных задач, предвещающих возникновение проблемной ситуации. Для создания проблемной ситуации используются различные проблемные задания, в качестве которых учащимся могут быть предложены учебные задачи. Учебные задачи могут быть представлены в форме вопросов, практических заданий, бесед, ассоциогам, дефиниции понятий, явлений или действий. Итогом обсуждения проблемной ситуации должна стать формулировка проблемы исследования. Наиболее часто для осуществления совместного планирования применяется техника «мозгового штурма», в основе которой лежит свободное высказывание самых разных идей, которые могут способствовать решению проблемы. После внесения предложений и идей производится их отбор. Роль учителя является при

этом координирующей. Он должен формировать среду, провоцирующую учащихся к самораспределению и самоуправлению, создавать ситуации, в которых ученикам необходимо будет принимать самостоятельные решения. Учитель выстраивает диалогическое общение с учениками, провоцирует появление вопросов и желание поиска ответов на них, выстраивает доверительные отношения с учащимися на основе договора и взаимной ответственности, дает учащимся право принимать значимые для него решения, развивает у самого себя открытое мышление. Такая координирующая позиция учителя воодушевляет учащихся тем, что им доверяют и предоставляют право самостоятельно решать поставленные задачи.

Следующим этапом является критика отобранных идей, объяснение плюсов и минусов различных вариантов решения проблемы. Итогом данного этапа работы является отбор предложений, одобренных всеми участниками исследования. Отобранные проблемы являются задачами исследования.

При постановке задач учебного исследования учитель иностранного языка должен осознавать, какие умения учащихся могут быть сформированы с помощью решения учебных задач и какую роль играет каждая из них. Учитель направляет действия учащихся так, чтобы они поняли, какие умения им необходимы для того, чтобы решить поставленные задачи. Осознание того, что им недостаточно имеющихся у них знаний, сподвигает обучающихся к изучению дополнительной литературы, материалов интернета по заданной тематике, к посещению консультаций у учителей-предметников. В процессе получения информации приобретает социальный и практический опыт, расширяется кругозор, формируется личность учащихся.

Важным этапом подготовки к учебному исследованию является деление на группы. Само обучение иностранному языку в школах с углубленным изучением иностранного языка ведется в группе до 15 человек, которая включает слабых и сильных учащихся. Налаженное сотрудничество и взаимопонимание с учителем являются решающим фактором для осуществления исследовательской деятельности. Для решения исследовательских задач учащимся целесообразно разделиться на группы. Как показывает опыт, учащиеся охотнее всего объединяются в гомогенные малые группы, сильные ученики с сильными, средние и слабоуспевающие в другие группы. Гораздо целесообразнее предложить учащимся работать в гетерогенных группах, с правильным рас-

пределением обязанностей в зависимости от уровня владения лексикой, грамматическим материалом. На практике слабоуспевающие учащиеся зачастую лучше остальных владеют компьютером, предлагают творческие идеи для решения того или иного вопроса, рисуют, делают презентации. Сильные учащиеся в процессе работы могут помочь им справиться с лексическим и грамматическим материалом. В результате подготовительного этапа оформляется план работы над исследованием, который вывешивается в классе, чтобы каждый учащийся мог обратиться к нему в случае необходимости. Содержание учебной деятельности на данном этапе исследования способствует формированию лексико-грамматических навыков по теме, актуализации речевых навыков и умений, связанных с осуществлением разных видов речевой деятельности, формированию коммуникативных умений в процессе сотрудничества учащихся, творческих и интеллектуальных умений. Справочная литература, материалы сети Интернет, видеоматериалы являются на подготовительном этапе главными средствами обучения. Основной формой взаимодействия учащихся является работа в малых группах, учитель при этом координирует и направляет деятельность учеников.

На следующем этапе исследовательской деятельности осуществляются сбор эмпирического материала, первичная систематизация полученных данных. Это может происходить в урочное и внеурочное время. Проведение исследовательской деятельности возможно на уроках немецкого языка в форме речевых упражнений, в ходе обсуждения материала, изученного во внеурочное время. Такие уроки должны быть тщательно спланированы, включены в рабочую программу, перекликаться с темой исследования и программой обучения иностранному языку. Так, введение новой лексики может осуществляться на основе базового текста по теме исследования. Формулировка задач и цели исследования, высказывание идей и предположений способов их решения составляют содержательную основу процесса освоения речевого материала. При выборе базового текста учитель должен учитывать такие аспекты, как информативность, коммуникативная направленность, познавательная и ценностно ориентирующая составляющая, соответствие текста возрастным особенностям и интересам учащихся. Для совершенствования речевых навыков используются также аудиовизуальные средства.

Итак, в процессе систематизации и анализа собранного материала осуществля-

ется совершенствование речевых навыков и умений. В контексте подготовки к обучению в вузе и формирования профессиональных навыков содержание обучения на данном этапе исследовательской деятельности имеет первостепенное значение. Развитие иноязычных и профессиональных знаний, навыков и умений осуществляется одновременно в ходе самостоятельной работы, работы на уроке и во внеурочное время. На данном этапе используются эвристический исследовательский метод и метод проблемного изложения. Исследуя проблему, учащиеся погружаются в ее суть на личностном уровне. Познавательные задачи при этом сменяются ценностно-ориентационными, коммуникативными.

Завершающим этапом работы являются презентация, обсуждение и защита результатов исследования с последующей рефлексией. Основной задачей данного этапа должно стать осмысление собственной работы. Рефлексия позволяет учащимся оценить собственные возможности, перспективы. На этапе проблематизации ученикам необходимо понять, насколько проблема разрешима доступными средствами в отведенное на осуществление исследования время, доступны ли объекты исследования, достаточно ли знаний для проведения исследования. Умение анализировать и рефлексировать формирует способность нести ответственность за свои действия в окружающем мире, что является решающим фактором для формирования полноценной личности.

Результаты исследовательских работ оцениваются жюри, которое должно выработать критерии оценивания с учетом разных параметров всех видов речевой деятельности. Могут быть исследованы монологические высказывания учащихся, уровень развития письменных навыков и умений. Кроме оценивания речевой деятельности учащихся следует учесть творческий подход, оригинальность подхода к решению поставленных задач, информативность, эстетическое оформление конечного продукта.

В качестве примера тематики исследования на немецком языке в учебно-методическом сборнике мы приводим исследовательские работы учащихся нашей школы. Одна из них затрагивает проблемы экологии. Цель данной работы состояла в изучении изменений, происходящих в мелководном море Германии на фоне изменяющегося климата. Тему исследования предложили сами учащиеся. Тема защиты окружающей среды, изменения климата, экологии волнует подрастающее поколение не меньше, чем взрослых. Сознвая, что от сегодняшней активности будет зависеть буду-

щее нашей планеты, обучающиеся охотно исследуют различные направления данной тематики с целью поиска решения глобальной проблемы человечества. Тема работы была сформулирована на совместном обсуждении. В результате все остановились на следующей формулировке проблемной задачи: «Как влияет изменение климата на мелководное море Германии?». Были выделены основные вопросы, которые следует изучить. Для каждой группы и ее участников были выделены направление и методы исследовательской работы. Используя свои знания в области географии и биологии, а также получив информацию из интернета и печатных изданий, ребята представили свои результаты для анализа, коррекции и систематизации. В результате работы были описаны состояние воды в национальном парке Гамбургские ватты, изменение видов и численности животного мира, населяющего мелководное побережье. Учащимися были сделаны выводы и внесены предложения по сохранению национального парка Германии. С итогами исследования учащиеся выступили на городской научной конференции. При проведении совместного анализа и обсуждения результатов работы был отмечен энтузиазм и радость от успеха в решении задачи. Ребята предлагали изучать другие природные объекты земного шара, возникла идея составить рекомендательную брошюру о сохранении природных богатств на разных языках для распространения ее на международных форумах и сети Интернет. Осуществив научную работу и оценив свои результаты, учащиеся предложили формы конкретного применения полученных знаний на практике, дальнейшую концепцию развития идеи сохранения природных богатств. Проведенная исследовательская работа дала учащимся возможность группового сотрудничества, способствовала формированию опыта коммуникативного общения, что особенно важно в подростковом возрасте. Решая исследовательские задачи, старшеклассники активно участвовали в выборе и организации обучения, приобрели чувство общественной значимости.

Другая работа, приведенная в качестве примера, это исследование учащихся 10 класса, увлекающихся творчеством русской поэтессы М. Цветаевой. Сформулировали тему своего исследования цитатой из ее произведения: «Германия – моя любовь, мое безумье...». На первоначальном этапе учащимся было предложено сформулировать проблему и задачи исследования. В результате исследовательской работы учащиеся должны были найти ответ на вопрос: «Почему русская поэтесса М. Цветаева

называла в своих стихах Германию второй родиной?» Далее в групповой работе в процессе обсуждения были сформулированы гипотезы, в ходе диспута были сформулированы аргументы за и против.

На втором этапе учащиеся в группах исследовали литературу, посвященную жизни и творчеству поэтессы: биографию, дневники, воспоминания ее сестры А. Цветаевой и других современников. Документальные видеоматериалы из кинофильма «Еще легки мои шаги...», свидетельства современников, интервью искусствоведов на радио «Stimme Russlands» – все это помогло углубиться в тему и приблизить учащихся к решению проблемы. Каждая группа работала над сбором необходимой информации, которая была представлена на заключительном этапе исследования в форме защиты с оппонированием.

С результатами данного исследования учащиеся выступили в форме публичного доклада с обсуждением на школьной научной конференции, на городской гуманитарной конференции исследовательских научно-исследовательских работ «Грибоедовские чтения» в гимназии № 1529, собрали отзывы педагогов и учащихся на результаты своей работы, участвовали в дискуссиях. Итоги данной деятельности были опубликованы в сборнике исследовательских работ по результатам конференции.

Для представленного исследования была выбрана тема «Жизнь и творчество Марины Цветаевой», которая вызывает интерес у старшеклассников и перекликается с материалом, изложенным в УМК «Мозаика» Л. Н. Яковлевой для школ с углубленным изучением немецкого языка и программой по литературе данного года обучения. Проводя исследовательскую работу, учащиеся развивали свои умения аудирования, говорения, чтения и письма, использовали немецкий язык для выражения своих идей и мыслей, расширили свой кругозор в области литературы и истории России и Германии. Решение заданной проблемы, самостоятельно сделанные открытия позволили старшеклассникам почувствовать свои огромные возможности в получении знаний и саморазвитии.

Учебно-исследовательская деятельность воспроизводит научно-исследовательскую деятельность ученых, но главной задачей при этом являются не только получение новых знаний, но и освоение самой технологии приобретения знаний, развитие личности. А. С. Обухов дает следующее толкование: «Исследовательскую деятельность учащихся можно определить как творческий процесс взаимодействия учителя и учащихся по поиску решения (или понима-

ния) неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которого является развитие исследовательской позиции к миру, другим и самому себе, а также формирование (или расширение) мировоззрения».

Учебно-исследовательская деятельность неразрывно связана с понятием учебной проблемы. По мнению М. А. Данилова, преподаватель должен создавать такую учебную ситуацию, чтобы учащиеся «всегда чувствовали, что перед ними... наука» [10, с. 35]. Для этого содержание учебных проблем должно отвечать содержанию научных проблем. Иначе говоря, учебная проблема должна быть моделью научной проблемы, адаптированной к уровню учащихся с их объемом знаний и опыта. Главным признаком исследовательской проблемы и задач является наличие гипотезы. Гипотеза – это предположение о способе решения задачи, в котором описана определенная последовательность познавательных средств к элементам условия задачи для нахождения требуемого. Решение исследовательской задачи может происходить опытным путем и путем логических выводов. Согласно В. В. Успенскому, модель решения исследовательской задачи предполагает следующий порядок действий:

- понять предложенную исследовательскую задачу или выдвинуть ее самостоятельно;
- актуализировать имеющиеся факты, знания, умения, навыки;
- осознать недостаток знаний;
- пополнять недостаток знаний путем наблюдения, опытов, беседы и т. п.;
- выдвинуть гипотезу;
- обосновать выдвинутую гипотезу;
- сделать вывод и обобщение.

Результатами решения исследовательских задач являются исследовательские умения обучающихся, а также открытие новых знаний, способов деятельности и формирование познавательной мотивации.

### **Заключение**

Как показывает наш опыт реализации учебно-исследовательской деятельности в школе, совместное решение проблемы не только объединяет учащихся, но делает настоящими соратниками учащихся и учителей, создает атмосферу единения и нацеленности на получение знаний. Это делает пребывание в школе интересным и увлекательным для всех участников образовательного процесса. Открывая для себя мир путем личностных достижений, делая первые шаги в науке, юные первооткрыватели формируют собственное мировоззрение, приобретают чувство собственной значимо-

сти, уверенности в своих силах, избавляют от комплексов и косности. Это особенно важно в подростковом возрасте, когда психологическое состояние является уязвимым и зависимым от возрастных стереотипов. Как уже было сказано выше, одной из главных задач учебно-исследовательской деятельности является развитие личности, контекстом которой является культура. Согласно С. Л. Рубинштейну, «деятельность людей, изменяя действительность, объективируется в продуктах материальной и духовной культуры, которые передаются от поколения к поколению. Через их посредство создается преемственная связь между поколениями, благодаря которой последующие поколения не повторяются, а продолжают дело предыдущих и опираются на сделанное их предшественниками, даже когда они вступают с ними в борьбу». Именно в подростковом возрасте происходит освоение культуры через деятельность. Д. И. Фельдштейн отметил, что подросток занимает объективное место в системе общественных связей, имеет внутреннюю позицию по отношению к разным сферам социальной и культурной действительности. Обобщаясь, она превращается в «устойчивую жизненную позицию» подростка, кото-

рый выступает «субъектом собственной активной деятельности». Подросток более свободен в принятии или отрицании существующих норм, что способствует более свободному и самостоятельному прокладыванию пути в познании. Критичное отношение к взрослому миру и противопоставление себя ему объясняются потребностью подростков в самоутверждении, неуверенностью в себе, ощущением собственной незначительности. Именно школа, по мнению А. С. Обухова, способна направить путем исследовательской деятельности подростков в нужное русло, привить общекультурные нормы и ценности без отторжения. Именно научная мысль может стать связующим звеном в межпоколенном взаимодействии.

Таким образом, исследовательская деятельность учащихся является эффективной образовательной технологией, отвечающей задачам развития творческих способностей, социализации, профессионализации, увеличения социальной и профессиональной мобильности молодого поколения, личностной успешности учащихся разных возрастов, что обеспечивает качество образования в соответствии с задачами модернизации российского образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М. : Педагогика, 1968. – 321 с.
2. Дмитренко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам : монография. – М. : МПГУ, 2009. – 95 с.
3. Закон «Об образовании в РФ» от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М. : Логос, 2008. – 480 с.
5. Комарова И. В. Технология проектно-исследовательской деятельности школьников в условиях ФГОС. – СПб. : КАРО, 2015. – 128 с.
6. Лернер И. Я. Ознакомление учащихся с методами науки как средство связи обучения с жизнью // Советская педагогика. – 1963. – № 10. – С. 20.
7. Лернер И. Я. Проблемное обучение. – М. : Знание, 1974. – 197 с.
8. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М. : Педагогика, 1972. – 392 с.
9. Мухина В. С. Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С. 19–31.
10. Обухов А. С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 34–41.
11. Обухов А. С. Исследовательская позиция личности // Школьные технологии. – 2007. – № 5. – С. 25–30.
12. Осипова Г. И. Опыт организации исследовательской деятельности школьников: малая академия наук. – Волгоград : Учитель, 2007. – 154 с.
13. Роготнева А. В., Тарасова Л. Н. Организация проектной деятельности в школе в свете требований ФГОС : метод. пособие. – М. : ВЛАДОС, 2015. – 119 с.
14. Стандарты второго поколения. Иностранный язык. – М., 2012.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования от 17 дек. 2010 г. № 1897.

#### REFERENCES

1. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. – M. : Pedagogika, 1968. – 321 s.
2. Dmitrenko T. A. Professional'no-orientirovannye tekhnologii obucheniya inostrannym yazykam : monografiya. – M. : MPGU, 2009. – 95 s.
3. Zakon «Ob obrazovanii v RF» ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ.
4. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya. – M. : Logos, 2008. – 480 s.
5. Komarova I. V. Tekhnologiya proektno-issledovatel'skoy deyatel'nosti shkol'nikov v usloviyakh FGOS. – SPb. : KARO, 2015. – 128 s.
6. Lerner I. Ya. Oznakomlenie uchashchikhsya s metodami nauki kak sredstvo svyazi obucheniya s zhizn'yu // Sovetskaya pedagogika. – 1963. – № 10. – S. 20.
7. Lerner I. Ya. Problemnoe obuchenie. – M. : Znanie, 1974. – 197 s.



8. Matyushkin A. M. Problemnye situatsii v myshlenii i obuchenii. – M. : Pedagogika, 1972. – 392 s.
9. Mukhina B. C. Psikhologicheskiy smysl issledovatel'skoy deyatel'nosti dlya razvitiya lichnosti // Shkol'nye tekhnologii. – 2006. – № 2. – S. 19–31.
10. Obukhov A. S. Issledovatel'skaya deyatel'nost' kak sposob formirovaniya mirovozzreniya // Narodnoe obrazovanie. – 1999. – № 10. – S. 34–41.
11. Obukhov A. S. Issledovatel'skaya pozitsiya lichnosti // Shkol'nye tekhnologii. – 2007. – № 5. – S. 25–30.
12. Osipova G. I. Opyt organizatsii issledovatel'skoy deyatel'nosti shkol'nikov: malaya akademiya nauk. – Volgograd : Uchitel', 2007. – 154 s.
13. Rogotneva A. V., Tarasova L. N. Organizatsiya proektnoy deyatel'nosti v shkole v svete trebovaniy FGOS : metod. posobie. – M. : VLADOS, 2015. – 119 s.
14. Standarty vtorogo pokoleniya. Inostranny yazyk. – M., 2012.
15. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya ot 17 dek. 2010 g. № 1897.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ**

УДК 378.016:811.1  
ББК Ш12/18-9

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

**Белозерова Анна Алексеевна,**

преподаватель, кафедра иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет имени Первого президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19, к. И-519; e-mail: annabelz@yandex.ru

**Корнеева Лариса Ивановна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет имени Первого президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19, к. И-519; e-mail: lorakorn@list.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ СЦЕНАРНОЙ МЕТОДИКИ КАК СРЕДСТВА  
УЧЕБНОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ТРЕНИНГА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** сценарные методики; методы обучения; межкультурные коммуникации; учебные межкультурные тренинги; межкультурные компетенции; студенты; методика преподавания иностранных языков.

**АННОТАЦИЯ.** Данная статья посвящена проблематике межкультурного иноязычного обучения и воспитания студентов лингвистических направлений подготовки. В статье рассматриваются возможности и особенности применения сценарной методики в процессе освоения обучающимися дисциплины «Теория и практика межкультурной коммуникации». Сценарная методика рассматривается как средство развития практических межкультурных иноязычных навыков студентов-лингвистов. Данная методика предлагается в качестве одного из компонентов учебного межкультурного иноязычного тренинга. Применение сценарной методики в процессе практического межкультурного обучения и воспитания обучающихся способно оказать положительное воздействие на развитие межкультурной иноязычной компетенции будущих лингвистов-переводчиков. Сценарная методика является относительно новым средством, применяемым в межкультурной дидактике немецкоязычных стран, в частности, в области межкультурного тренинга. Данная методика получила широкое распространение и была признана немецкоязычными исследователями проблематики межкультурного обучения и воспитания в качестве одного из успешных практических средств развития межкультурной компетенции. Изучение и применение опыта немецкоязычных стран представляет интерес для российского высшего образования, открывает возможности применения одной из лучших западных образовательных практик в процессе межкультурного иноязычного обучения и воспитания студентов российских вузов. В статье приведены и проанализированы примеры применения сценарной методики в процессе межкультурного иноязычного обучения и воспитания студентов-лингвистов, описаны технологии и возможности использования данной методики для развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся и межкультурной иноязычной компетенции в целом.

**Belozerova Anna Alekseevna,**

Lecturer, Department of Foreign Languages and Translations, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

**Korneeva Larissa Ivanovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Foreign Languages and Translations, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

**APPLICATION OF A SCENARIO TECHNOLOGY AS A TOOL  
OF EDUCATIONAL INTERCULTURAL FOREIGN-LANGUAGE TRAINING**

**KEY WORDS:** scenario technique; teaching methods; intercultural communication; intercultural training; intercultural competence; students; methods of teaching foreign languages.

**ABSTRACT.** The article is devoted to intercultural foreign-language education and training of students of the linguistic fields of education. The article discusses the possibilities and features of application of scenario technology in the subject of "Theory and Practice of Intercultural Communication". The scenario technology is considered as a tool of practical intercultural foreign-language skills development of students-linguists. This technology is offered as one of the components of educational intercultural foreign-language training. The application of a scenario technology in the course of practical intercultural education and training of students can make a positive impact on the development of intercultural foreign-language competence of future linguists-translators. The scenario technology is a rather new tool applied in intercultural didactics of the German-speaking countries, particularly in the field of intercultural training. This technology was widely adopted and has been recognized by German-speaking researchers of intercultural education and training as one of successful practical development tools of intercultural competence. The analysis and application of the experience of the German-speaking countries is of interest for

the Russian higher education, as it opens wide possibilities of application of one of the best western educational practices in the intercultural foreign-language education and training of students of the Russian higher education institutions. The article describes and analyzes the examples of application of scenario technology in the intercultural foreign-language education and training of students-linguists, it describes techniques and possibilities of the application of this technology for development of foreign-language communicative competence of students, and intercultural foreign-language competence in general.

В современной образовательной политике, связанной с адаптацией системы высшего образования Российской Федерации к реалиям Болонского процесса, одной из первостепенных задач становится изучение и внедрение в российский образовательный процесс лучших мировых практик, доказавших свою эффективность в процессе подготовки выпускников в ведущих западных вузах. В настоящее время в связи с глобализационными и интеграционными процессами, предполагающими установление и закрепление международных контактов в области высшего образования, важное значение приобретают межкультурное обучение и воспитание, которые постепенно внедряются в процесс подготовки будущих выпускников в форме преподавания дисциплины «Теория и практика межкультурной коммуникации». Основной задачей данной дисциплины является подготовка специалистов, владеющих необходимыми знаниями, умениями и навыками, способных обеспечить эффективность межкультурных коммуникаций, избегая конфликтов или минимизируя риск возникновения конфликтных ситуаций, связанных с культурными особенностями участников межкультурного взаимодействия. В первую очередь, данная дисциплина необходима для будущих специалистов, которые в силу профессиональной специфики вступают в непосредственные контакты с представителями других языков и культур, в частности, изучение межкультурной коммуникации и ее особенностей необходимо студентам лингвистических направлений подготовки.

В российских вузах преподавание данной дисциплины в большинстве своем ограничивается чтением лекций, содержание которых затрагивает основные теоретические положения межкультурной коммуникации. Однако лучшие мировые практики в обязательном порядке при изучении межкультурной коммуникации используют практический компонент, т. е. участие обучающихся в межкультурных тренингах, межкультурных проектах, программах академического обмена, конференциях и семинарах межкультурного характера. Программы академического обмена и прохождение стажировок в партнерских университетах успешно реализуются в крупнейших российских университетах.

Однако не все студенты имеют возможность участвовать в программах обмена или стажировках, в связи с этим практический аспект межкультурной коммуникации не применяется в полной мере. Именно поэтому реализацией практического аспекта освоения межкультурной коммуникации в образовательном процессе может стать внедрение методов, получивших широкое распространение и признание в западных странах. Основным практическим компонентом межкультурного иноязычного обучения и воспитания могут выступить межкультурный иноязычный тренинг и совокупность методов, применение которых он предполагает.

Под межкультурным тренингом, согласно определению профессора Б. Францке, специалиста по вопросам развития межкультурной компетенции, понимается совокупность приемов и средств, направленных на развитие соответствующих межкультурных способностей, умений и навыков [4, с. 28]. А. Шейтца, исследователь проблематики практического межкультурного обучения и воспитания, подразумевает под межкультурным тренингом многообразие компонентов, которые в совокупности демонстрируют многогранность разнообразных аспектов межкультурной компетенции и содействуют ее развитию [14, с. 112]. Доктор А. Краузе, специалист в области межкультурного образования, рассматривает межкультурный тренинг как вспомогательное средство, направленное на практическое ознакомление с конфликтными ситуациями пересечения культур с целью освоения возможностей преодоления или недопущения подобных ситуаций [9, с. 3-4]. Обобщая определения немецких ученых, под межкультурным тренингом следует рассматривать совокупность методов и приемов, центральной задачей которых является практическое развитие межкультурной компетенции.

Особой разновидностью межкультурного тренинга выступают учебные межкультурные тренинги, которые подразделяются на подтипы в зависимости от учебного заведения и различаются по уровню сложности и методам, применяемым в процессе его проведения. Согласно определению специалиста по вопросам межкультурного обучения и воспитания в области выс-

шего образования С. Ратье, межкультурный учебный тренинг представляет собой метод обучения, образовательной целью которого является развитие межкультурной компетенции на основе специально подобранных комплексов упражнений, направленных на подготовку к ситуациям осуществления межкультурной коммуникации [13, с. 215-216]. Межкультурный учебный тренинг может быть использован как вспомогательное средство и как полноценная замена традиционных семинарских занятий. Межкультурный учебный тренинг предлагает широкие возможности выбора методов и средств, способствующих развитию межкультурной компетенции обучающихся.

Межкультурный учебный иноязычный тренинг, соответственно, рассматривается нами как одно из ключевых средств практического развития межкультурной иноязычной компетенции. Под межкультурной иноязычной компетенцией нами понимается совокупность межкультурных субкомпетенций, включающих в себя межкультурную когнитивную компетенцию (знаниевый уровень), межкультурную аффективную компетенцию (развитая межкультурная чувствительность), межкультурную конативную компетенцию (умения и навыки межкультурного характера), межкультурную стратегическую компетенцию (ориентированность в профессиональном контексте) и иноязычную коммуникативную компетенцию. Согласно позиции исследователя вопросов развития межкультурной компетенции, профессора А. Грюневальда, развитие межкультурной компетенции неразрывно связано с обучением иностранным языкам. Содействие развитию межкультурной компетенции на занятиях иностранным языком должно стать приоритетной задачей языкового образования [6, с. 62-63]. Мы придерживаемся данной позиции, рассматривая иноязычную коммуникативную компетенцию как неотъемлемый компонент межкультурной компетенции, поэтому эффективное развитие межкультурной компетенции необходимо осуществлять средствами иностранного языка.

Межкультурный учебный тренинг включает в себя комплекс методов обучения, предполагающих групповую работу и интерактивное взаимодействие обучающихся. Ряд немецких ученых полагает, что групповая работа представляет собой особую высокоорганизованную форму социальной работы, которая наилучшим образом обеспечивает достижение образовательной цели [3, с. 48]. П. Лаурицен, руководитель центра межкультурного образования молодежи, называет групповую работу неоспоримым в своей эффективности сред-

ством успешного межкультурного обучения и воспитания [12, с. 225]. Интерактивное взаимодействие обучающихся предполагает их тесное взаимодействие друг с другом в ходе выполнения различных заданий межкультурного характера. При этом, как указывает немецкий специалист по вопросам развития межкультурной деловой компетенции, Э. Боссе, желательно, чтобы представленные студентам задачи были приближены к реальным ситуациям межкультурного взаимодействия, особенно в сфере будущей профессиональной деятельности [2, с. 39]. Для развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся проведение межкультурных учебных тренингов предполагается на иностранном языке. При этом ключевое внимание уделяется реализации тех или иных методов (компонентов) межкультурного иноязычного тренинга, которые наилучшим образом способствуют развитию соответствующих межкультурных субкомпетенций.

Согласно позиции исследователей в области межкультурного тренинга Х. Вунрам и А. Дуссап, существует немалое количество методов и средств, которые могут быть применены в рамках проведения межкультурного тренинга. Авторы подразделяют данные методы на группы: информационные, ориентированные на взаимодействие, (само-) рефлексивные, сенсорные и языковые. К информационным методам, например, относятся метод рассказа историй и анализ критических инцидентов, к ориентированным на взаимодействие – ролевые игры и симуляции, к сенсорным – работа с изображениями [15, с. 1-2]. В рамках проведения учебного межкультурного иноязычного тренинга в зависимости от предполагаемой темы, а также с целью развития конкретных межкультурных знаний, умений и навыков выбираются необходимые компоненты. Так, ролевая игра является великолепным средством развития межкультурной конативной и аффективной субкомпетенций, позволяя обучающимся применить полученные ранее знания, а также увидеть ситуацию глазами представителей акта межкультурного взаимодействия. Метод анализа ситуаций из реальной жизни позволит развивать когнитивную межкультурную субкомпетенцию, а при анализе конкретных случаев и профессиональной практики – и стратегическую межкультурную компетенцию.

Данные компоненты активно применяются в немецкоязычной межкультурной дидактике. В последние годы все большую популярность в области межкультурного обучения и воспитания приобретает сценарная методика, которая может сыграть крайне важную роль при развитии меж-

культурной компетенции обучающихся. Эта методика является относительно новой в сфере межкультурного образования, хотя она успешно применяется в программах межкультурных тренингов обучающихся немецких вузов и может найти успешное применение при обучении российских студентов.

Сценарная методика была привнесена в область межкультурной дидактики из театральной педагогики. Под театральной педагогией понимается особая область педагогики, ключевой целью которой является обучение и воспитание эстетически развитой, самостоятельной личности на основе применения «театральных средств» [5, с. 36]. Элементы театральной педагогики находят применение в других отраслях. Например, как указывает А. Боннет, немецкий ученый в области иноязычного образования, применение сценарной методики в процессе обучения иностранным языкам предоставляет широкие возможности глубже понять мысли и чувства других людей [1, с. 268]. За счет так называемой «смены перспектив» данная методика становится эффективным средством межкультурного обучения и воспитания, в том числе и иноязычного. В процессе межкультурной «театральной игры» обучающиеся получают возможность «под лупой» рассмотреть многообразие культур и их специфические особенности, т. е. почувствовать себя частью конкретной культуры, глубже понять сходство и различия с собственной культурой [8, с. 13]. Сценарная методика, с точки зрения исследователя межкультурной театральной педагогики М. Краузе, представляет собой средство межкультурной сенсibilизации, т. е. позволяет значительно упростить понимание влияния культуры на нормы и ценности ее представителей [10, с. 7]. Кроме того, данный компонент межкультурного тренинга позволяет обучающимся лучше понять и осознать свою собственную культурную идентичность, так как «лучше узнать других можно, только если сначала лучше узнаешь самого себя» [10, с. 8]. Данная методика может быть использована в первую очередь для развития межкультурной чувствительности, т. е. межкультурной аффективной субкомпетенции обучающихся.

Сценарную методику в области межкультурного обучения и воспитания условно разделяют на две подгруппы в зависимости от состава участников тренинга – межкультурно-смешанные и монокультурные. В первом случае речь идет о взаимодействии в ходе межкультурного тренинга представителей различных культур, во втором – одной культуры [11, с. 128]. Каждая группа требует особого подхода и подбора соответствующих упражнений в зависимости

от количества и национального состава обучающихся. В российских университетах группы преимущественно монокультурные, поэтому сценарную методику уместно применять с целью межкультурной сенсibilизации по отношению к собственной и целевой культурам, снижению этноцентризма по отношению к представителям других культур, а также улучшению способностей преодолевать конфликты межкультурного характера.

Основной задачей применения сценарной методики является «представление», которое должны продемонстрировать обучающиеся. При этом в рамках данной методики можно условно выделить два направления – подготовленное представление и импровизацию. Использование театральной импровизации в рамках межкультурного иноязычного тренинга позволяет преподавателю контролировать степень освоения иностранного языка, развитие межкультурных навыков обучающихся. Поскольку импровизация на заданную межкультурную тему осуществляется без предварительной подготовки или с минимальной подготовкой, то она требует от студентов проявления креативности, демонстрации степени усвоения того или иного раздела дисциплины «Теория и практика межкультурной коммуникации», а также демонстрации уровня владения иностранным языком при осуществлении акта спонтанной коммуникации и межкультурного взаимодействия. Театральную импровизацию как компонент сценарной методики уместно применять в качестве контрольного мероприятия с целью осуществления проверки иноязычных коммуникативных навыков обучающихся по той или иной теме, а также для развития межкультурной аффективной и когнитивной субкомпетенций.

Одной из ключевых особенностей сценарной методики, в частности, в процессе подготовки «представления», является обязательная групповая работа. Обучающимся запрещено при этом использовать свой родной язык, вся коммуникация между членами одной группы должна осуществляться на иностранном языке в процессе выполнения задания. При этом обучающиеся могут получать самые разнообразные задания межкультурного характера, включающие элементы театра начиная от пантомим и заканчивая полноценной театральной игрой при участии всех задействованных в межкультурном тренинге групп.

В качестве примера можно привести упражнение «*Interkulturelle Statuen*» / «*Межкультурные статуи*» [7, с. 81]. Студенты делятся на небольшие группы по 3-4 человека. Каждая группа должна отразить

на специально подготовленных преподавателем одинаковых карточках 2-3 кратких описания ситуации конфликта культур на иностранном языке, коммуникация между участниками группы также должна осуществляться на иностранном языке, говорить на русском языке запрещено. Преподаватель собирает карточки у групп и перемешивает их. После этого представитель от каждой группы должен вытянуть из всех карточек две любые карточки. Основной задачей группы становится подготовка и презентация «статуй» (участники групп должны принять определенные позы и более не двигаться). Данные «статуи» наилучшим образом должны продемонстрировать ситуацию, описанную в карточке, группа имеет право выбрать любую карточку на основе предпочтений ее участников. В процессе подготовки участники групп рассредоточиваются по аудитории, контакты с представителями других групп во время подготовки не допускаются. По истечении определенного времени каждая группа представляет другим группам свои «статуи». Другие группы пытаются отгадать, о какой ситуации в данном случае идет речь, и в случае угадывания предложить свои пути решения данной конфликтной ситуации межкультурного характера. После этого участникам тренинга задаются вопросы для обсуждения. Вот некоторые примеры.

1. *Warum haben Sie aus zwei vorgeschlagenen Situationen nämlich diese Situation zum Präsentieren ausgewählt? War es für Sie schwer, die Situation ohne Wörter und Bewegungen vorzuspielen? / Почему из двух предложенных ситуаций на карточках Вы выбрали для демонстрации именно данную ситуацию? Легко ли Вам было разыграть эту ситуацию без слов и движений?*

2. *Welche Schwierigkeiten hatten Sie bei der Interpretierung der Statuen und warum? /*

*Какие трудности Вы испытывали при интерпретации «статуй» и почему?*

3. *Was haben Sie als Vorspieler gefühlt? / Что Вы чувствовали, проигрывая данную ситуацию?*

4. *Wie würden Sie sich in einer solchen Situation in der Wirklichkeit benehmen? / Как бы Вы в действительности вели себя, оказавшись в подобной ситуации?*

5. *Wie kann man die mit den Statuen vorgestellten Situation am besten lösen? Schlagen Sie bitte die Lösungswege vor / Как наилучшим образом можно разрешить представленную «статуями» ситуацию? Предложите свои пути решения.*

С помощью подобного упражнения обучающиеся осваивают саморефлексию и рефлексию конфликтных ситуаций межкультурного характера, «проживая» эти ситуации, развивают межкультурную чувствительность и вспоминают нормы другой культуры, которые могут спровоцировать межкультурный конфликт. Благодаря отсутствию возможности говорить и двигаться, обучающиеся должны проявить максимум креативности, чтобы другие группы могли правильно интерпретировать данную ситуацию. Кроме того, обучающиеся лучше усваивают модели решения ситуаций межкультурного характера в процессе коллективного обсуждения на основе «живых примеров» конфликта, его наглядной демонстрации.

Таким образом, сценарная методика может успешно использоваться в процессе межкультурного иноязычного обучения и воспитания для развития межкультурной аффективной и конативной субкомпетенции, выступая в качестве неотъемлемого компонента учебного межкультурного иноязычного тренинга.

#### REFERENCES

1. Bonnet A., Breidbach S. Reflexion inszenierbar machen. Die Bedeutung der Bildungsgangforschung für die Fremdsprachendidaktik. // Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsgangforschung. – 2007. – S. 253-272.
2. Bosse E. Interkulturelle Qualifizierungsangebote für Studierende: mehrstufig, studienbegleitend und nachhaltig // Das Andere lehren. Handbuch zur Lehre Interkultureller Handlungskompetenz. – 2010. – S. 35-49.
3. Fischer V., Kallinikidou D., Stimm-Armingeon B. Handbuch interkulturelle Gruppenarbeit. – Schwalbach : Wochenschau-Verlag, 2007. – 373 s.
4. Franzke B., Shvaikivska V. Interkulturelles Training in einer Einwanderungsgesellschaft. 55 Critical Incidents für die Arbeitsfelder Jobcenter, Kommunalverwaltung, Kunst und Polizei. – Bielefeld : W. Bertelsmann, 2016. – 264 s.
5. Göhmann L. Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. – Aachen : Mainz-Verlag, 2004. – 338 s.
6. Grünewald A. Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben // Fremdsprachen lehren und lernen. – 2012. – Heft 1. – S. 54-71.
7. Klawe W. Interkulturelles Lernen im Spiel. Spielpädagogische Ansätze für die Jugendarbeit // Lernen gegen Ausländerfeindlichkeit. Pädagogische Ansätze zur Auseinandersetzung mit Orientierungsverlust, Vorurteilen und Rassismus. – 2003. – S. 79-87.
8. Koch G. Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen // Innovative Hochschuldidaktik. – 2003. – Band 14. – S. 12-15.

9. Krause A., Pauls M. Evaluation interkultureller Trainings zur Auslandsvorbereitung // Discussion Paper. – 2003. – №6. – 27 s.
10. Krause M. Interkulturelle Erziehung und Theaterpädagogik // Dokumentation der wissenschaftlichen Fachtagung des Bundesverbandes Theaterpädagogik. – 1992. – S. 5-18.
11. Kurzenberger H., Matzke A. TheorieTheaterPraxis. – Berlin : Theater der Zeit, 1994. – 380 s.
12. Lauritzen P. Sechs Monate europäischer Fortbildung in drei Phasen. Schwerpunkt: Interkulturelle Jugendarbeit // Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung. – 1994. – S. 219-236.
13. Rathje S. Training / Lerntraining // Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. – 2010. – S. 215-240.
14. Scheitza A. Interkulturelle Kompetenz: Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings // Interkulturelle Kompetenz im Wandel. – Band 1. – S. 91-121.
15. Wunram H., Dussap A. Methodeninventar für Interkulturelles Lernen. – Haute-Alsace : NovaTris, 2015. – 45 s.

**Карпенко Ольга Александровна,**

аспирант, кафедра теории и технологии социальной работы, Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С. П. Королева (Национальный исследовательский университет); 443086, г. Самара, ул. Московское шоссе, д. 34; olga29101991@yandex.ru

### **МЕТОД ОЦЕНИВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ НА ОСНОВАНИИ АНАЛИЗА ЕЕ КОМПОНЕНТОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** социальная сфера; организационная культура; социальные работники; подготовка социальных работников; компоненты организационной культуры; ценности организации.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается проблема формирования организационной культуры у будущих специалистов социальной сферы в период обучения в высшем заведении. Понятие «организационная культура» включает в себе широкий спектр умений знаний и компетенций, является относительно новым объектом исследования в социальной среде и представляет собой важную основу для успешной деятельности специалистов социальной сферы. Существующая программа обучения не формирует должного представления о самом понятии «организационная культура», кроме того, существует ряд проблем, связанных с возможностью объективной оценки уровня сформированности организационной культуры среди специалистов социальной сферы. В данной статье приведено обоснование метода оценки организационной культуры, предполагающего анализ уровня сформированности ее составляющих. В ходе работы было выявлено и обосновано четыре основных компонента организационной культуры: аксиологический, когнитивный, поведенческий и регулятивный. Каждый из компонентов заключается как в личностных, так и профессиональных качествах специалистов, а также их умениях и навыках. Для определения уровня сформированности составляющих организационной культуры было проведено тестирование по каждому из компонентов. В ходе данной экспериментальной работы применялись методики М. Рокича, Я. Бульмана, Е. Ю. Мандриковой, Л. Фалеевой. Исследование проводилось в Самарском государственном аэрокосмическом университете имени академика С. П. Королева среди студентов социологического факультета по направлению «Социальная работа». В результате проведения исследования выявлен недостаточный уровень подготовки специалистов социальной сферы, что говорит о необходимости пересмотра учебного процесса в высших заведениях.

**Karpenko Olga Aleksandrovna,**

Post-graduate Student, Department of Theory and Technology of Social Work, Samara State Aerospace University (National research University), Samara, Russia

### **METHOD OF ASSESSMENT OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF SPECIALISTS IN SOCIAL SPHERE BY ANALYSING THE COMPONENTS OF ORGANIZATIONAL CULTURE**

**KEY WORDS:** social sphere; organizational culture; community worker; community workers' training; components of organizational culture; organization values.

**ABSTRACT.** The article deals with the problem of training future specialists in the social sphere for instance, the formation of an organizational culture. The organizational culture includes a wide range of skills and knowledge of specialists. It is a relatively new object of research in the social sphere. It represents a suitable basis for the successful work of specialists in the social sphere. The current educational program does not form a proper understanding of the term "organizational culture", moreover, there are a number of problems associated with the possibility of an objective assessment of the level of organizational culture among specialists in the social sphere. The article analyses the method of assessment of the organizational culture based on the analysis of the level of formation of its components. The research has identified the following four main components: axiological, cognitive, behavioral and regulatory. Each of the components consists of both personal and professional qualities of specialists, as well as their skills and strategies. To examine the level of formation of the components of the organizational culture, each component was tested. The methods of M. Rokich, J. Bullman, E.Yu. Mandrikova, L. Faleeva were used in this research. The study was conducted at Samara University among the Sociology Department students majoring in Social Work. The research has shown an insufficient level of training of specialists in the social sphere. Therefore training of these specialists in higher institutions should be perfected.

### **Актуальность проблемы исследования**

В Российской Федерации подготовка специалистов социальной работы является относительно новым объектом исследования. Контактируя с различными субъектами социальной сферы – как с конкретным человеком,

так и с его окружением – важно подчеркнуть значимость компетентной подготовки специалистов, владения профессиональной культурой, необходимой для эффективного существования в данной среде [6]. Профессиональная культура определяется степенью овладения человеком знаниями, приемами и



характерным поведением при решении профессиональных задач [4]. Подготовка специалистов включает в себя разные аспекты, одним из которых является формирование организационной культуры, соответствующей специфике деятельности. Само понятие организационной культуры изучалось с 1930-1940 гг., когда были проведены исследования межперсональных и этических проблем взаимного воздействия индивидов друг на друга в промышленных организациях, но сам термин «организационная культура» начал использоваться в конце 1970-х гг. Одной из первых стала концепция «человеческих отношений» [7]. В современном российском обществе проблема совершенствования управления человеческими ресурсами и оптимизации управления основывается на улучшении внутриорганизационной атмосферы [11]. Соответственно, вопрос становления организационной культуры в учреждении или на предприятии является весьма актуальным.

Становление понятия «организационная культура» происходило в несколько этапов, сам термин также трактовался по-разному. Определения организационной культуры приводят такие авторы, как Л. Смирнич, А. Мак-Лин, Ж. Маршалл, Э. Браун, П. Штерн, О. С. Виханский, Т. О. Соломанидина. В современном представлении организационная культура состоит из ценностей, паттернов поведения, способов оценки результатов деятельности [5]. На сегодняшний день существует ряд проблем, связанных с формированием организационной культуры у специалистов социальной сферы, что сказывается на их профессиональной деятельности в целом. В силу достаточно большого объема умений, знаний и навыков, которые формируют организационную культуру, важным моментом становится ее формирование у специалистов социальной сферы в период обучения в высших учебных заведениях. Анализ действующего учебного плана обучения по направлению «Социальная работа» на социологическом факультете Самарского государственного аэрокосмического университета имени академика С. П. Королева позволил выявить, что вопросу формирования организационной культуры не уделено должного внимания, и, как результат, у будущих специалистов социальной сферы не складывается необходимое представление о данном понятии. Таким образом, тема, поднимаемая в статье, имеет высокую степень актуальности как для системы высшего профессионального образования, так и для государственных учреждений социальной сферы.

Для того чтобы формировать оргкультуру, необходимо разобраться в вопросах ее анализа и оценки. Многие ученые, занимающиеся данным вопросом, приводят клас-

сификации оргкультуры (Г. Харрисон, А. Ф. Крмацци, У. Оучи), методики оценки и диагностики типа организационной культуры (Р. Куинна и К. Кэмерона). Также существуют методики изучения ценностных ориентаций (методика М. Рокича), базисных убеждений (Р. Янов-Бульмана), смысложизненных ориентаций (Д. Крамбо и Л. Махолик), самоактуализации (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман), самоорганизации (Е. Ю. Мандрикова). Все приведенные методики являются важными для изучения организационной культуры, однако по отдельности они не могут полноценно охарактеризовать уровень ее сформированности. Таким образом, разработка методов оценки и анализа организационной культуры становится одним из приоритетных направлений в изучении вопроса становления оргкультуры.

Новизна исследования заключается в том, что из-за отсутствия универсального способа определения уровня сформированности организационной культуры рассматривается метод ее анализа по составляющим компонентам. Занимаясь изучением понятия организационной культуры и ее трактовки различными авторами, можно сделать вывод, что оргкультура складывается из четырех основных составляющих: аксиологического, когнитивного, поведенческого и регулятивного компонента. Каждый из компонентов отвечает за определенные как личностные, так и профессиональные качества, и важно, чтобы формирование компонентов происходило на этапе обучения в высшем заведении.

Цель исследования – обосновать необходимость внесения в образовательную программу отдельной дисциплины, направленной на формирование организационной культуры специалистов социальной работы. В ходе освоения дисциплины у будущих специалистов будут развиваться необходимые качества, которые входят в состав вышеупомянутых компонентов.

Задачами исследования, были следующие: в ходе исследования проанализировать действующую программу обучения будущих специалистов социальной сферы по направлению «Социальная работа» в Самарском государственном аэрокосмическом университете им. академика С. П. Королева на предмет формирования организационной культуры у студентов; используя предложенный метод, оценить уровень сформированности компонентов организационной культуры; основываясь на полученных результатах, определить уровень оргкультуры у будущих специалистов.

#### **Методы исследования**

В ходе исследования мы использовали такие методы, как экспертный опрос и анкетирование.

### Теоретическое исследование

У зарубежных авторов в 50-80-е гг. XX в. появилось понятие «культура организации» (Э. Джакус), в 80-90 гг. XX в. – «корпоративная культура» (К. Голд, К. Шольц, М. Армстронг), в 80-е гг. XX в. – «организационная культура» (Л. Смирнич, Э. Браун, П. Штерн). В отечественной практике формирование понятия «организационная культура» проходило в более короткие сроки. В 90-е гг. XX – начале XXI вв. появляются понятия «культура организации» (Ю. Г. Одегов, П. В. Журавлев) или «культура корпорации» (В. А. Спивак), а также «корпоративная культура» (Р. Л. Кричевский, В. В. Томилов) и только в начале XXI в. появляется «организационная культура». О. С. Виханский предлагает определение организационной культуры как набора особо важных положений, принимаемых всеми ее членами, которые находят выражение в создаваемых организацией ценностях, задающих правила поведения людей. Данные аксиологические направления передаются индивидам с помощью духовных и материальных символов [1]. Согласно И. В. Грошеву и В. М. Юрьеву, организационная культура – совокупность важнейших представлений, актуальных для членов организации и воплощающихся в ценностях, типичных для организации. Эти представления задают людям направления для их поведения и действий [3].

Анализируя приводимые определения понятия «организационная культура», мы делаем вывод, что основу организационной культуры составляют четыре компонента: аксиологический, когнитивный, регулятивный и поведенческий. Более подробно рассмотрим каждый из компонентов и совокупность качеств, знаний и навыков, за которые они отвечают. Аксиологический компонент подразумевает учение о ценностях и их иерархию у индивида. Данный компонент является основой в становлении организационной культуры у специалиста социальной сферы, так как в зависимости от личностных ценностей выстраиваются модель и стиль поведения, а также профессионально-этическое поведение. Когнитивный компонент также включает в себя представления о ценностях и нормах, которые влияют на принятие решений. Кроме этого, он складывается из профессиональных знаний и проявляется в межличностном общении специалиста с клиентами и коллегами. Поведенческий компонент заключается в моделировании идеального поведения специалиста, соответствующего профессиональной этике. Регулятивный компонент отвечает за способность индивида к самоорганизации и регулированию

собственного поведения в зависимости от ситуации. Согласно поставленным целям и задачам индивид распределяет силы и время на достижение цели и таким образом регулирует свое поведение. Это делает регулятивный компонент зависимым от вышеперечисленных.

### Процедура практического исследования

Для исследования вопроса формирования организационной культуры у будущих специалистов социальной сферы была проведена экспериментальная работа среди студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «39.03.02 Социальная работа» на социологическом факультете Самарского университета. Одной из поставленных задач было определение степени сформированности знаний и представлений о самом понятии «организационная культура». Предварительно было проведено изучение существующей программы обучения. Анализ выявил, что программа достаточно насыщена профильными дисциплинами, нацелена на наращивание необходимой базы знаний и умений будущих специалистов социальной сферы. Однако дисциплины недостаточно формируют представление об организационной культуре и лишь косвенно развивают ее компоненты.

Чтобы дать оценку процессу формирования организационной культуры среди студентов по направлению «Социальная работа», была проведена апробация предлагаемого метода. Данный способ оценки оргкультуры предлагает тестирование, состоящее из четырех частей, каждая из которых направлена на определение уровня сформированности одного из составляющих компонентов организационной культуры. В тестировании было задействовано 30 студентов, обучающихся на последних курсах социологического факультета.

Для оценки степени развитости аксиологического компонента использовался тест М. Рокича, направленный на исследование ценностных ориентаций, определяющий отношение индивида к окружающему миру и другим людям, а также мотивацию поступков [2]. Для определения уровня сформированности когнитивного компонента был использован опросник Я. Бульмана «Шкала базовых убеждений» [9]. Данная методика была разработана в рамках когнитивной концепции базовых убеждений личности. Анализ поведенческого компонента проводился по методике Е. Ю. Мандриковой [8]. Используемый тест-опросник самоорганизации деятельности (ОСД) отражает навыки тактического планирования и самоорганизации, особенности персонального тайм-менеджмента. Самоорганизация деятельности проходит по таким

критериям, как планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксация, самоорганизация, ориентация на настоящее. От развитости данных критериев напрямую зависит уровень организационной культуры специалистов. Определение уровня развитости регулятивного компонента было проведено при помощи теста Л. Фалеевой «Организованны ли Вы человек?». Используя данную методику, можно определить навыки самоорганизации и уровень ответственности человека, его способности планировать рабочие процессы, придерживаться поставленных сроков и ставить цели на будущее.

#### **Основные выводы и результаты исследования**

Результаты тестирования будущих специалистов социальной сферы показали, что в высокой степени развит аксиологический компонент, в удовлетворительной степени развит когнитивный компонент. Наименее развитыми оказались поведенческий и регулятивный компоненты. Стоит отметить, что результаты тестирования регулятивного компонента были крайне неудовлетворительные. Развитый аксиологический компонент свидетельствует, что у студентов сложилась положительная иерархия ценностей и жизненных приоритетов. Показатели уровня когнитивного компонента выявили, что у студентов существуют некоторые проблемы с самоидентификацией, отношением к окружающему миру и своему местоположению в нем. Недостаточно развитый поведенческий компонент говорит о неспособности специалиста регулировать собственное поведение в зависимости от условий и ситуации, а также распределять время и усилия в зависимости от поставленных задач. Низкий уровень сформированности регулятивного компонента свидетельствует о проблемах, связанных с целеустремленностью, фиксацией на деятельности и саморазвитием. Природа этих проблем вытекает из психологических факторов человеческой личности, таких как недостаточная самоорганизация и отсутствие жизненных целей [10]. Здесь возникает некий парадокс, недопустимый для социального работника: человек с внутриличностными проблемами не может обеспечить должную поддержку в ходе социальной адаптации.

В результате исследования были сделаны следующие выводы.

Во-первых, существующая программа обучения бакалавров по направлению «Социальная работа» не вырабатывает необходимого представления о самом понятии «организационная культура», отсутствует дисциплина, которая систематизирует полученные знания и умения в контексте организационной культуры.

Во-вторых, проведенное тестирование, основанное на методе анализа компонентов организационной культуры, констатировало факт, что три из четырех компонентов развиты в недостаточной степени. А именно, когнитивный, поведенческий и регулятивный.

В-третьих, недостаточный уровень сформированности трех компонентов свидетельствует, что организационная культура среди будущих специалистов социальной сферы не сформирована в должной степени. На основе полученных результатов сделан вывод, что на данный момент студенты не обладают необходимым уровнем целеустремленности, профессиональной этикой поведения, они не сконцентрированы на саморазвитии и самоорганизации своей деятельности.

В-четвертых, недостаточный уровень сформированности компонентов организационной культуры свидетельствует о недостаточном уровне подготовки специалистов социальной сферы в высших заведениях. На данный момент мы можем утверждать, что существующая образовательная система в недостаточной мере учитывает специфику и особенности социальной сферы. Данную проблему лаконично описывают Т. И. Руднева, С. В. Астахова и Е. С. Лапшова в книге «Профессиональная подготовка специалистов гуманитарного профиля»: «Объективным показателем развития культуры и функционирования ее в обществе служит степень той активности и универсальности, с какой индивид относится к природе, к другим людям, к самому себе. Чем универсальнее эти отношения, тем более универсален, разносторонен он сам как активное общественное существо, тем на более высоком уровне культуры он стоит...» [11]. Другими словами, чем универсальнее специалист, тем выше уровень его организационной культуры, следовательно, вопросу формирования организационной культуры необходимо уделять особое внимание при подготовке специалистов в высшем учебном заведении. При обращении должного внимания на формирование компонентов организационной культуры у будущих специалистов будет достигнут желаемый результат в виде должного уровня организационной культуры в учреждениях.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что в процесс подготовки необходимо включить дисциплину, направленную на формирование организационной культуры, развитие ее компонентов у специалистов социальной сферы, которые впоследствии займут рабочие места и будут выступать активными субъектами рабочего процесса.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Виханский О. С. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс : учебник. – М. : Гардари-ка, 2001. – 416 с.
2. Гребень Н. Ф. Психологические тесты для профессионалов. – Минск : Современная Школа, 2007. – 496 с.
3. Грошев И. В., Емельянов П. В., Юрьев В. М. Организационная культура : учеб. пособие для студ. ву-зов, обучающихся по специальности 061100 «Менеджмент организации». – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 288 с.
4. Грунт Е. В., Лымарь А. Н. Особенности профессиональной культуры, как феномена культуры // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования : мат-лы X междунар. конф. – Екатеринбург, 2007. – С. 121-128.
5. Ермолов Ю. А. Предметно-содержательные взаимосвязи дефиниций «организационная культура» и «корпорационная культура» // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2012. – № 9. – С. 78-85.
6. Карпова Ю. А., Куриленко Л. В. Средовой подход к подготовке специалистов социальной работы : учеб. пособие. – Самара : Самарский ун-т, 2007. – 164 с.
7. Mayo E. The Social Problems of an Industrial Civilization // International Library of Sociology. – Routledge, 2007.
8. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологиче-ская диагностика. – 2010. – № 2. – С. 87-111.
9. Падун М. А., Котельникова А. В. Модификация методики исследования базисных убеждений лич-ности Р. Янофф-Бульман // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 4. – С. 98-107.
10. Руднева Т. И., Астахова С. В., Лапшова Е. С. Профессиональная подготовка специалистов гумани-тарного профиля. – Самара : Самарский ун-т, 2007. – 151 с.
11. Савкина Е. Г. Социально-управленческая теория Элтона Мэйо : автореф. дис. ... канд. соц. наук. – Казань, 2003.

## R E F E R E N C E S

1. Vikhanskiy O. S. Menedzhment: chelovek, strategiya, organizatsiya, protsess : uchebnik. – M. : Gardarika, 2001. – 416 s.
2. Greben' N. F. Psikhologicheskie testy dlya professionalov. – Minsk : Sovremennaya Shkola, 2007. – 496 s.
3. Groshev I. V., Emel'yanov P. V., Yur'ev V. M. Organizatsionnaya kul'tura : ucheb. posobie dlya stud. vuzov, obuchayushchikhsya po spetsial'nosti 061100 «Menedzhment organizatsii». – M. : YuNITI-DANA, 2012. – 288 s.
4. Grunt E. V., Lyman' A. N. Osobennosti professional'noy kul'tury, kak fenomena kul'tury // Kul'tura, lich-nost', obshchestvo v sovremennom mire: metodologiya, opyt empiricheskogo issledovaniya : mat-ly Kh mezhdunar. konf. – Ekaterinburg, 2007. – S. 121-128.
5. Ermolov Yu. A. Predmetno-soderzhatel'nye vzaimosvyazi definitsiy «organizatsionnaya kul'tura» i «korporatsionnaya kul'tura» // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya «Gumanitarnye nauki». – 2012. – № 9. – S. 78-85.
6. Karpova Yu. A., Kurilenko L. V. Sredovoy podkhod k podgotovke spetsialistov sotsial'noy raboty : ucheb. posobie. – Samara : Samarskiy un-t, 2007. – 164 s.
7. Mayo E. The Social Problems of an Industrial Civilization // International Library of Sociology. – Rout-ledge, 2007.
8. Mandrikova E. Yu. Razrabotka oprosnika samoorganizatsii deyatel'nosti (OSD) // Psikhologicheskaya di-agnostika. – 2010. – № 2. – S. 87-111.
9. Padun M. A., Kotel'nikova A. V. Modifikatsiya metodiki issledovaniya bazisnykh ubezhdeniy lichnosti R. Yanoff-Bul'man // Psikhologicheskii zhurnal. – 2008. – T. 29. – № 4. – S. 98-107.
10. Rudneva T. I., Astakhova S. V., Lapshova E. S. Professional'naya podgotovka spetsialistov gumani-tarnogo profilya. – Samara : Samarskiy un-t, 2007. – 151 s.
11. Savkina E. G. Sotsil'no-upravlencheskaya teoriya Eltona Mayo : avtoref. dis. ... kand. sots. nauk. – Kazan', 2003.

УДК 378.016:811.1  
ББК Ш12/18-9

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

**Павлова Светлана Никифоровна,**

доцент, кафедра перевода, Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный Федеральный университет им. М. К. Аммосова; 677014, г. Якутск, ул. Можайского, д. 17/4, к. 24; e-mail: snpavlova@mail.ru

## **ОБУЧЕНИЕ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА ИЗ ЧИСЛА КОРЕННЫХ НАРОДОВ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** второй иностранный язык; студенты; языковые вузы; методологические подходы; методика преподавания иностранных языков.

**АННОТАЦИЯ.** Актуальность исследования подтверждается тем, что тенденции развития современных отношений Российской Федерации с зарубежными партнерами диктуют требования к профессиональной языковой подготовке будущих специалистов, выражающиеся в развитии коммуникативных способностей профессионала, необходимости в изучении нескольких иностранных языков. Анализ нормативных документов, теоретических работ, практики высшей школы, особенностей и трудностей изучения второго иностранного языка позволил выделить противоречие на научно-теоретическом уровне между необходимостью подготовки квалифицированных специалистов языкового вуза и недостаточной разработанностью научно-теоретических основ обучения второму иностранному языку в условиях реализации ФГОС последнего поколения. Комплексное использование коммуникативного, герменевтического, этнокультурного подхода определяет образовательную стратегию в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции по второму иностранному языку в условиях национального субъекта Российской Федерации. Опытнo-экспериментальная работа по обучению второму иностранному языку студентов языкового вуза осуществлялась в период с 2001 по 2018 гг. на кафедре перевода Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета. Обучение второму иностранному языку студентов языкового вуза в опытнo-экспериментальной работе осуществлялось в рамках комплексной иноязычной среды: общеобразовательных дисциплин, дисциплин по выбору, творческого студенческого кружка. Также отдельные аспекты обучения второму иностранному языку были апробированы в рамках научно-методических конференций и дополнительных курсов. На основе проведенного анкетирования в статье дается общая характеристика опытнo-экспериментальной работы по обучению второму иностранному языку студентов из числа коренных народов Республики Саха (Якутия) в языковом вузе.

**Pavlova Svetlana Nikiforovna,**

Associate Professor, Department of Translation, Institute of Foreign Linguistics and Regional Studies, North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov, Yakutsk, Russia

## **TEACHING OF THE SECOND FOREIGN LANGUAGE AT A LINGUISTIC UNIVERSITY FOR STUDENTS FROM THE INDIGENOUS PEOPLES OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA), RUSSIA.**

**KEY WORDS:** second foreign language; students; linguistic university; methodological approaches; methods of teaching foreign languages.

**ABSTRACT.** The relevance of the study is justified by the fact that the development trends in the current relations with international partners define the requirements for professional language training of future specialists, which include the development of communicative skills of a professional, as well as the need for studying several foreign languages. The analysis of regulations, theoretical papers, the experience of higher school and the peculiarities and difficulties that arise when learning a second foreign language allowed to reveal contradictions on the scientific and theoretical level between the need for teaching qualified professionals and underdevelopment of scientific and theoretical bases of teaching a second foreign language according to the requirements of the Federal State Educational Standard of the new generation. The integrated use of the communicative, hermeneutic, and ethnocultural approaches determines the educational strategy in the process of forming the foreign language communicative competence in a second foreign language in the environment of the ethnic subject of the Russian Federation. Experimental work on teaching a second foreign language to linguistic students was carried out in the period 2001-2018 at the Department of Translation and Interpretation, Institute of Modern Languages and International Studies, North-Eastern Federal University. Teaching a second foreign language was carried out in the frames of complex foreign language environment including academic subjects, elective courses and student societies. Some aspects of teaching a second foreign language were described in scientific papers published in conference proceedings. The article provides a general description of the experimental work on teaching a second foreign language to students from native people of Sakha (Yakutia) in a linguistic university.

**В**ведение в проблему исследования  
Современные тенденции развития  
образования в общественно-политических и  
экономических условиях нашей страны за-

ключаются в росте требований к професси-  
ональной подготовке будущих специали-  
стов, в том числе в развитии коммуни-  
кативных способностей индивида, формиру-

вании потребности постоянного повышения профессиональной квалификации. Расширение международных контактов, модернизация системы высшего образования, усиление процессов интеграции России в мировое сообщество вызывают потребность в специалистах с несколькими иностранными языками. Опытно-экспериментальная работа по обучению второму иностранному языку студентов языкового вуза на примере Республики Саха (Якутия) осуществлялась в период с 2001 по 2018 гг. на кафедре перевода Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета.

#### *Концептологические основания исследования*

Обучение иноязычной коммуникативной компетенции представляется нам наиболее последовательным в рамках коммуникативного подхода. Указанный подход в обучении иностранным языкам (И. Л. Бим, Г. А. Китайгородская, Р. П. Мильруд, А. А. Миролюбов, В. П. Кузовлев, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова и др.) предполагает освоение речевых единиц через общение, которое охватывает фонетическую, лексическую, грамматическую сторону речевой деятельности. Е. И. Пассов в содержательном плане видит концепцию коммуникативного иноязычного образования как концепцию, затрагивающую все сферы жизни и действительности, рассматриваемые через призму проблем и предметов обсуждения в деятельностных ситуациях и нравственных отношениях [13, с. 35]. Е. И. Пассов предлагает следующую модель коммуникативного иноязычного образования: способность к познавательной деятельности, способность к эмоционально-оценочной деятельности, способность, управляющая деятельностью преобразующей областью [13, с. 83-85].

Следовательно, обозначенный подход представляется продуктивным по отношению к практической направленности и ролевой организации учебного процесса, он предполагает ситуативную организацию процесса обучения, информативность и новизну материала.

Кроме того, в обучении второму иностранному языку студентов-переводчиков мы предлагаем использовать герменевтический подход (Г. И. Богин, А. Ф. Закирова, В. П. Зинченко, В. П. Литвинов, И. В. Соловьева и др.) к обучению студентов-переводчиков второму иностранному языку. Данный подход, основанный на принципах понимания и рефлексии, позволяет развивать у студентов «остроту восприятия логики иностранного языка, возможность «выхода» из языкового сознания носителя язы-

ка, умение мыслить на иностранном языке» [7]. А. Ф. Закирова понимает герменевтический подход в педагогике как «важнейшее направление и условие достижения гуманистического миропонимания, основанного на сочетании рационально-логических и образно-эмоциональных, научных и художественно-эстетических подходов, познания и самопознания при активном участии языка, непосредственно связанного с интерпретирующей деятельностью» [4, с. 143]. Применение герменевтического подхода предполагает переход с традиционно рассматриваемого уровня значений языковых единиц на уровень смысловых отношений. Герменевтический подход развивает умение более полно использовать нравственный потенциал текстов на иностранных языках для духовного развития личности обучаемых, формулировать свою точку зрения и отстаивать ее.

Этнокультурный подход (Н. М. Ахмерова, Е. С. Бабунова, Е. А. Жирков, М. Н. Кузьмин, М. Г. Тайчинов, В. К. Шаповалов), по нашему мнению, учитывает региональные особенности при обучении второму иностранному языку студентов-переводчиков в Республике Саха (Якутия). Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г. среди основных задач государства в сфере образования называет следующие:

- приведение в соответствие национальных и этнокультурных отношений;
- поддержка национально-культурного своеобразия народов РФ;
- развитие образования и культуры коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока [5].

С учетом данных задач в области образования возникает потребность сохранения достояния культуры и использования в обучении иностранным языкам этнокультурного подхода, реализация которого позволяет добиться следующего: 1) передачи от поколения к поколению этнокультурного опыта, 2) достижения целей образовательного процесса на основе внедрения этнокультурных элементов [1, с. 72-73].

А. А. Нурымбетова полагает, что реализация этнокультурного подхода к обучению иностранным языкам позволяет поднять на более высокую ступень качество обучения иноязычному говорению и освоение чужой культуры при использовании следующих принципов:

- принципа природосообразности, учитывающего этнопсихологические особенности обучаемых,
- принципа культуросообразности при приобщении обучаемых к иноязычной культуре,

- принципа сопоставления родной и осваиваемой культур,
- принципа освоения иной культуры через родные духовные ценности и жизненные реалии [8].

Этнокультурный подход способствует удовлетворению внутренних личностных потребностей к самовыражению и самореализации [11; 12]. Считаем, что его использование в процессе обучения учитывает специфику национального характера обучающихся в поликультурном регионе и дает возможность преодоления стандартизированного подхода к обучению второму иностранному языку.

Комплексное использование данных подходов определяет образовательную стратегию в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции по второму иностранному языку в условиях национального субъекта РФ.

*Общая характеристика  
опытно-экспериментальной работы  
по обучению второму иностранному  
языку студентов в языковом вузе*

Основным изучаемым иностранным языком на кафедре перевода Северо-Восточного федерального университета является английский, который является приоритетным языком для изучения в качестве иностранного, так как в современном мире английский язык играет главную роль во многих сферах жизнедеятельности человека. В качестве второго иностранного языка студенты, как правило, выбирают немецкий, французский язык и восточные языки.

Опытно-экспериментальная работа по обучению второму иностранному языку студентов языкового вуза на примере Республики Саха (Якутия) осуществлялась в период с 2001 по 2018 гг. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 123 студента специалитета и бакалавриата кафедры перевода Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета, изучавших немецкий язык как второй иностранный. Основная деятельность института направлена на подготовку специалистов в сфере филологии в рамках различных специализаций (английская филология, немецкая филология, французская филология, восточные языки).

Кафедра перевода была открыта в 1993 г. На кафедре осуществляется подготовка бакалавров по направлению «45.03.02 Лингвистика, профиль: Перевод и переводоведение». Ежегодно контингент студентов кафедры пополняется на 12-17 человек и составляет около 70-90 студентов. Зачисление на программу бакалавриата проходит в результате конкурсного отбора

по результатам ЕГЭ по английскому, русскому языку и литературе. В среднем набор студентов в группу со вторым иностранным немецким происходит раз в два года в связи с обеспечением равномерной учебной нагрузки преподавателей. Наряду с продолжением изучения первого иностранного языка студенты с 1-го курса приступают к изучению выбранного ими второго иностранного языка. Обучение студентов второму иностранному языку продолжается четыре года (восемь семестров). Аттестация проводится в форме зачета в 1 и 3 семестрах, экзамена во 2, 4-8 семестрах.

Обучение второму иностранному языку осуществляется в соответствии с разработанными рабочими программами дисциплин: Б1.Б.2 «Иностранный язык (немецкий язык)», Б1.Б.14 «Практический курс второго иностранного языка (немецкий язык)».

Обзор основной учебной литературы свидетельствует о наличии учебных пособий для овладения немецким языком с начального уровня и недостаточности учебных пособий по немецкому как второму иностранному языку со следующими характеристиками:

- опирающихся на сопоставительный принцип, который позволяет лучше понять природу языковых явлений английского и немецкого языков, составляющих языковое содержание обучения, а также предусматривающих реализацию принципа сохранения своей национально-культурной идентификации;

- учитывающих региональный компонент исходя из позиции, что обучение немецкому языку реализуется в Республике Саха (Якутия), которая характеризуется наличием национально-регионального компонента во всех сферах деятельности человека, включая образование (Г. М. Парникова, С. К. Ефимова, С. И. Прокопьева).

Для эффективного обучения второму иностранному языку студентов национального вуза необходимо, чтобы региональный компонент нашел отражение в содержании иноязычной подготовки, а именно:

- 1) в ситуациях, предусматривающих коммуникативную направленность обучения второму иностранному языку и предполагающих изучение регионального компонента;

- 2) в текстах, отражающих культурные особенности и современные проблемы родного и иноязычного социума;

- 3) в упражнениях, направленных на преодоление трудностей, возникающих при обучении второму иностранному языку, и составленных с учетом особенностей исследуемой категории студентов [9; 10].

Обучение второму иностранному языку студентов языкового вуза происходило в рамках иноязычной среды, которая включала в себя следующие элементы.

1. Общепрофессиональная дисциплина «Иностранный язык» (1-2 курсы), которая является основной в базовом освоении немецкого языка. Освоение данной дисциплины не предполагает у обучающихся наличия каких-либо предварительных знаний и рассчитано на обучение с нулевого уровня.

2. Общепрофессиональная дисциплина «Практический курс второго иностранного языка» (3-4 курсы), в ходе изучения которой закрепляются базовые навыки и продолжается формирование знаний, навыков и умений межкультурной коммуникации на продвинутом уровне. Обе вышеуказанные дисциплины относятся к базовой части программы бакалавриата, т. е. являются обязательными для освоения обучающимися.

3. Дисциплина по выбору «Перевод со второго иностранного языка», формирующая навыки и умения осуществлять письменный перевод текстов различной тематики с соблюдением норм лексической эквивалентности, грамматических, синтаксических и стилистических норм.

4. Творческий студенческий кружок «История и культура страны второго изучаемого языка», в рамках которого формируется комплексное представление об основных этапах и закономерностях развития истории и культуры Германии.

Отдельные аспекты обучения второму иностранному языку были апробированы в рамках нижеперечисленных мероприятий.

1. Обучающие курсы ЕГЭ по немецкому языку для профессорско-преподавательского состава Северо-Восточного федерального университета и учителей Республики Саха (Якутия) в 2004-2018 гг., курсы повышения квалификации для председателей комиссий ЕГЭ в г. Москва (2005 г.), разработка и контроль рабочих программ дисциплин и другой учебно-методической документации в рамках аттестации и аккредитации вуза в качестве председателя учебно-методической комиссии факультета и института (2004-2015 гг.).

2. Участие в круглом столе и научно-методической конференции Якутского государственного университета «Реализация основных положений Болонского процесса в системе высшего образования Российской Федерации: проблемы и решения» в г. Якутск в 2009 г., участие в межвузовской региональной научно-практической конференции «Системные преобразования высшего учебного заведения в условиях пере-

хода к многоуровневой структуре обучения» в г. Якутск в 2010 г., участие в международной научно-практической конференции «Национально-региональный (вузовский) компонент образования: проблемы и перспективы» в г. Якутск в 2010 г., участие в научно-практических конференциях и практических семинарах по согласованию подходов к оцениванию работ ЕГЭ в г. Москва (Федеральный институт педагогических измерений, 2011-2017 гг.), во II международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования» в г. Самара в 2015 г., участие в международной научно-практической конференции «Наука и образование в жизни современного общества» в г. Тамбов в 2015 г., участие в международном научно-практическом дистанционном форуме «Саморазвитие личности в многоязычной поликультурной среде» в г. Киров в 2015 г., а также участие в ежегодной международной научной конференции «Язык и культура» в г. Томск в 2017 г.

3. Дополнительные курсы, организованные для студентов кафедры перевода института зарубежной филологии и регионоведения, выезжающих на учебу в Австрию, Германию, участие студентов в ежегодных всероссийских студенческих конференциях «Семеновские чтения» Северо-Восточного федерального университета.

4. Дополнительные курсы в летнем лагере «Сосновый бор» для учащихся 2–10 классов СОШ Республики Саха (Якутия) в 2015-2017 гг.

В целом, средняя наполняемость учебной группы по второму иностранному языку на кафедре перевода составляет 10-12 человек. 15 % поступивших являются выпускниками прошлых лет. Примерно половина студентов из академической группы обучается на бюджетных местах РФ. Из 123 студентов 55 окончили городскую или улусную гимназию, колледж, лицей, школу с углубленным изучением языков или педагогические училища Якутии. Из общего количества обучаемых 8 человек изучали немецкий язык как второй иностранный ранее (6,5 %).

Институт зарубежной филологии и регионоведения представляет собой многонациональный вуз. Анкетирование на основе исследований С. В. Кудряшовой и Е. А. Юниной [16] на предмет изучения целевой аудитории (социальный портрет, жизненные планы обучающихся), проведенное до начала опытно-экспериментальной работы, показало, что национальный состав студентов кафедры перевода Института зарубежной филологии и регионоведения следующий: саха – 85 % (105),



русские – 10,5 % (13), коренные малочисленные народы Севера – 1,6 % (2), другие (например, украинец, лезгинка) – 2,4 % (3). По гендерному составу 96 студентов относятся к женскому полу (78 %). В психологическом плане при обучении женской аудитории в большей степени проявляются эмоциональность, качественные отношения и оценки, доброта, умение выслушать. В процессе обучения студенты предпочитают материал, влияющий на следующие стороны личности:

- на рациональную сторону обучаемых – 63,6 %,
- на эмоциональную сторону – 27, %,
- на что-либо другое – 9 %.

Для 41 % обучающихся ведущим языком коммуникации является якутский, для 1/3 (33,3 %) – русский язык. Около 30 % опрошенных студентов, изучающих немецкий как второй иностранный, затруднились ответить на данный вопрос. Причины затруднения, очевидно, объясняются наличием у ряда испытуемых естественного (бытового) билингвизма. Согласно Л. Л. Нелюбину, такие индивиды владеют двумя языками на одинаковом уровне, при котором переключение с одного языка на другой совершается неосознанно [6].

Возраст испытуемых составляет 17-21 год. Большинство проживают в полных семьях, с количеством детей 3. Согласно проведенному анкетированию, с психической стороны в данный период студентам присуще формируемое осознание собственного мнения и индивидуальности (79 % опрошенных полагаются только на собственное мнение при решении большинства вопросов). Эмоциональность проявляется в особенностях переживаний по поводу собственных возможностей, способностей и личностных качеств у студентов старших курсов (51 %).

По данным анкетирования, студенты младших курсов в большей степени довольны тем, что учатся по выбранной специальности (92 %); студентов старших курсов начинают одолевать сомнения в выбранной специальности: скорее доволен – 50 %, не доволен – 16,6 %, затрудняюсь ответить – 33,3 %. Большинство студентов способно к самоопределению в профессиональной

жизни. После окончания бакалавриата они строят такие жизненные планы:

- продолжить учебу – 31 %,
- работать и учиться – 43 %,
- работать по специальности – 17 %,
- не имеют определенных планов – 9 %.

Цель получения высшего образования студенты языкового вуза видят в следующем:

- получить престижную высокооплачиваемую работу – 19 %,
- получить хорошее образование, профессию – 29 %,
- повысить уровень своих знаний, расширить кругозор – 15 %,
- стать хорошим специалистом, профессионалом – 13 %,
- получить диплом – 12 %,
- угодить родителям – 7 %,
- сделать карьеру – 5 %.

Подводя итоги, констатируем, что согласно нормативным требованиям ФГОС формирование иноязычной коммуникативной компетенции по второму иностранному языку предполагает готовность и способность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию зарубежных партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений на иностранном языке. Обучение второму иностранному языку студентов языкового вуза в опытно-экспериментальной работе осуществлялось в рамках комплексной иноязычной среды: общеобразовательных дисциплин, дисциплин по выбору, творческого студенческого кружка. Проведенное анкетирование показало, что большинство студентов-переводчиков представлено в национальном плане якутами-билингвами женского пола с высоким уровнем владения первым иностранным языком, начавшими изучать второй иностранный язык с нулевого уровня и обладающими конкретными планами дальнейшего обучения или профессиональной карьеры. Комплексное использование коммуникативного, герменевтического, этнокультурного подхода в процессе обучения второму иностранному языку студентов языкового вуза определяет образовательную стратегию в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции в условиях национального субъекта РФ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Варламова Е. Ю. Этнокультурный подход в профессиональной подготовке бакалавров иноязычного педагогического образования // Человек и образование. – 2014. – № 4 (41). – С. 71-74.
2. Василенко С. С. Методика формирования концептной компетенции у студентов-лингвистов: немецкий язык как второй иностранный после английского : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2014. – 210 с.
3. Ефимова С. К., Парникова Г. М. Трудности и особенности студентов языкового вуза при обучении японскому языку на примере Республики Саха (Якутия) // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 5 (66). – С. 13-16.
4. Закирова А. Ф. Основы педагогической герменевтики: авторский курс лекций : учеб. пособие. – Тюмень : Тюмен. гос. ун-т, 2011. – 324 с.

5. Национальная доктрина образования в РФ : Постановление Правительства РФ от 4 окт. 2000 г. № 751 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [normativ.kontur.ru](http://normativ.kontur.ru). (дата обращения: 3.10.2017).
6. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. – М. : Флинта-Наука, 2003.
7. Нечаева В. Ф., Мареева Е. А. Особенности герменевтического подхода к преподаванию иностранного языка // Альманах современной науки и образования. – 2008. – № 8 (15). Ч. II. – С. 129-131.
8. Нурымбетова А. А. Этнокультурный подход к обучению иностранным языкам в средней школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [rusnauka.com](http://rusnauka.com). (дата обращения: 4.03.2017).
9. Павлова С. Н., Парникова Г. М. Особенности обучения студентов-переводчиков второму иностранному языку в Республике Саха (Якутия) // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. – 2017. – № 4 (117). – С. 19-24.
10. Павлова С. Н. Методические принципы обучения второму иностранному языку студентов-переводчиков из числа коренных жителей Якутии // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – №1. Ч. 1. – С. 205-208.
11. Парникова Г. М. Анализ методической действительности, сложившейся в системе высшего образования в Республике Саха (Якутия) // Вестник Челябинск. гос. пед. ун-та. Педагогические науки. – 2016. – № 8. – С. 83-87.
12. Парникова Г. М. Принципы обучения иностранному языку студентов из числа представителей коренных народов Севера в неязыковом вузе // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 1. – С. 197-203.
13. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной методики и технологии иноязычного образования : метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М. : Русский язык. Курсы, 2010. – 586 с.
14. Прокопьева С. И., Парникова Г. М. Особенности и трудности студентов технических специальностей при обучении иностранному языку в неязыковом вузе (на примере Республики Саха (Якутия)) // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 2. – С. 114-116.
15. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.
16. Юнина Е. А. Современные образовательные технологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [portal.tpu.ru](http://portal.tpu.ru) (дата обращения: 15.12.2017).

#### REFERENCES

1. Varlamova E. Yu. Etnokul'turnyy podkhod v professional'noy podgotovke bakalavrov inoyazychnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Chelovek i obrazovanie. – 2014. – № 4 (41). – С. 71-74.
2. Vasilenko S. S. Metodika formirovaniya kontseptnoy kompetentsii u studentov-lingvistov: nemetskiy yazyk kak vtoroy inostrannyy posle angliyskogo : dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 2014. – 210 s.
3. Efimova S. K., Parnikova G. M. Trudnosti i osobennosti studentov yazykovogo vuza pri obuchenii yaponskomu yazyku na primere Respubliki Sakha (Yakutiya) // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2017. – № 5 (66). – С. 13-16.
4. Zakirova A. F. Osnovy pedagogicheskoy germenevtiki: avtorskiy kurs lektsiy : ucheb. posobie. – Tyumen' : Tyumen. gos. un-t, 2011. – 324 s.
5. Natsional'naya doktrina obrazovaniya v RF : Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 4 okt. 2000 g. № 751 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [normativ.kontur.ru](http://normativ.kontur.ru). (data obrashcheniya: 3.10.2017).
6. Nelyubin L. L. Tolkovyy perevodovedcheskiy slovar'. – М. : Flinta-Nauka, 2003.
7. Nechaeva V. F., Mareeva E. A. Osobennosti germenevticheskogo podkhoda k prepodavaniyu inostrannogo yazyka // Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya. – 2008. – № 8 (15). Ch. II. – С. 129-131.
8. Nurymbetova A. A. Etnokul'turnyy podkhod k obucheniyu inostrannym yazykam v sredney shkole [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [rusnauka.com](http://rusnauka.com). (data obrashcheniya: 4.03.2017).
9. Pavlova S. N., Parnikova G. M. Osobennosti obucheniya studentov-perevodchikov vtoromu inostrannomu yazyku v Respublike Sakha (Yakutiya) // Izvestiya Volgogradskogo gos. ped. un-ta. – 2017. – № 4 (117). – С. 19-24.
10. Pavlova S. N. Metodicheskie printsipy obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku studentov-perevodchikov iz chisla korennykh zhitel'ey Yakutii // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2018. – №1. Ch. 1. – С. 205-208.
11. Parnikova G. M. Analiz metodicheskoy deystvitel'nosti, slozhivsheysya v sisteme vysshego obrazovaniya v Respublike Sakha (Yakutiya) // Vestnik Chelyabinsk. gos. ped. un-ta. Pedagogicheskie nauki. – 2016. – № 8. – С. 83-87.
12. Parnikova G. M. Printsipy obucheniya inostrannomu yazyku studentov iz chisla predstaviteley korennykh narodov Severa v neyazykovom vuze // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 1. – С. 197-203.
13. Passov E. I., Kuzovleva N. E. Osnovy kommunikativnoy metodiki i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya : metod. posobie dlya prepodavateley russkogo yazyka kak inostrannogo. – М. : Russkiy yazyk. Kursy, 2010. – 586 s.
14. Prokop'eva S. I., Parnikova G. M. Osobennosti i trudnosti studentov tekhnicheskikh spetsial'nostey pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze (na primere Respubliki Sakha (Yakutiya)) // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2017. – № 2. – С. 114-116.
15. Shcherba L. V. Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'. – М. : Editorial URSS, 2004. – 432 s.
16. Yunina E. A. Sovremennyye obrazovatel'nye tekhnologii [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [portal.tpu.ru](http://portal.tpu.ru) (data obrashcheniya: 15.12.2017).

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.147.88  
ББК 4448.902.764

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

**Плаксина Елена Борисовна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: ebplaksina@mail.ru

### МЕТОДИКА ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОВНЕ БАКАЛАВРИАТА В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИКИ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональные компетенции; педагогическая практика; методы оценивания; уровень сформированности; бакалавриат; студенты-педагоги; подготовка будущих учителей.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются вопросы формирования профессиональных и общепрофессиональных компетенций у обучающихся, осваивающих программу уровня бакалавриата по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» в Институте педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» в процессе прохождения практики. Предлагаются различные формы и методы оптимизации данного процесса при проведении обучающимися школьных уроков и внеклассных мероприятий. Кроме того, описаны основные трудности, которые испытывает обучающийся, делая первые шаги в профессии. Сопоставлены основные компетенции и требования к результатам освоения программы бакалавриата, обозначенные в Федеральном государственном образовательном стандарте по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» и Профессиональном стандарте педагога. Автором разработана методика оценивания уроков обучающихся в период прохождения практики для обеспечения единых требований к аттестации при освоении данного блока программы на основании Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и Профессионального стандарта педагога. Предложенная методика может быть использована педагогами вуза при аттестации обучающихся по блоку «Практика» и руководителями практики в профильной организации. Использование предложенной методики педагогами вуза и руководителями практики в профильной организации направлено на выявление динамики формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций у обучающихся. С формируемыми общепрофессиональными и профессиональными компетенциями соотнесены критерии оценивания. Описаны типичные ошибки и трудности, возникающие у обучающихся на практике, обусловленные как недостаточной сформированностью компетенций, так и личностными характеристиками обучающегося.

**Plaksina Elena Borisovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Russian Language and Methods of Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

### TECHNIQUE OF EVALUATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES LEVEL AMONG BACHELOR DEGREE STUDENTS IN PRACTICE

**KEY WORDS:** professional competences; educational and industrial practice; methods of assessment; level of formation; Bachelor level; prospective teachers; teachers' training.

**ABSTRACT.** The article deals with the issues of formation of professional and general professional competences of students mastering the Bachelor program in the specialty "Pedagogical Education" the profile of "Primary Education" at the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood of the Ural State Pedagogical University in practical training. There are many different ways and methods to develop these competences by giving lessons at school and organizing extracurricular activities. Besides, the article describes the main difficulties experienced by the student, making the first steps in the profession. The results of comparison of the basic competences and requirements to development of the program of the Bachelor degree designated in the Federal State Educational Standard and in the Professional Standard of a Teacher are presented. The author has developed a method of evaluating the lessons given by students in the period of school practice to ensure uniform requirements for certification of students in the development of this block of the program on the basis of the Federal State Educational Standard of Higher Education and Professional Teacher Standard. The proposed technique can be used by teachers of university in the certification of students in the block "Practice" and heads of practice at school. The use of the proposed methodology by teachers of university and heads of practice at school is aimed at identifying the dynamics of the formation of general professional and professional competencies in students. The evaluation criteria are correlated with the general professional and professional competences. The typical mistakes and difficulties of students in practice due to insufficient formation of competences and personal characteristics of the student are described.

Одним из видов деятельности будущих педагогов в процессе освоения программы уровня бакалавриата является практика – учебная и производственная. Будучи достаточно традиционным, данный вид деятельности тем не менее вызывает ряд вопросов, один из которых связан с механизмом оценивания. Оценивание деятельности обучающихся при этом особенно важно, так как, с одной стороны, оценивание дает возможность обучающемуся увидеть, насколько успешно идет процесс формирования компетенций, а с другой – у обучающегося появляется образец, который в дальнейшем будет им реализован. Поэтому в рамках данной статьи мы обращаемся к определению методики оценивания профессиональных компетенций обучающихся при освоении ими блока программы «Практика».

Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования «44.03.01 Педагогическое образование» определены общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные компетенции (ПК), формирование которых предполагается при реализации программы бакалавриата [15]. Формирование компетенций обеспечивается при освоении различных блоков программы, в том числе при освоении блока «Практика». Внимание к практике обусловлено потребностью выработать единые критерии для оценивания освоения обучающимися данного блока программы (что особенно важно с учетом содержательной включенности в практику профильной организации), поиска оптимальных путей решения вопроса профессионально-личностного развития будущего учителя.

Практика играет важную роль в подготовке будущего учителя, она является оптимальным способом введения студента в его будущую профессию, на практике формируются ключевые профессиональные качества [1]. В процессе практики у обучающегося появляется возможность проверить себя на правильность выбранного жизненного пути, увидеть соответствие личностных качеств требованиям педагогической профессии, увидеть сформированность профессионально значимых умений, например, умения общаться со школьниками. По итогам прохождения практики можно делать выводы об уровне сформированности общепрофессиональных и профессиональных компетенций, о наличии у обучающегося мотивации к педагогической деятельности.

При освоении блока программы «Практика» студенту необходимо не только владеть сведениями о ФГОС ВО, согласно

которому осуществляется его обучение, но и познакомиться с «Профессиональным стандартом педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем образовании)», где четко обозначены векторы оценивания деятельности педагога: необходимые умения, необходимые знания и другие характеристики. При оценивании освоения обучающимся блока «Практики» преподавателю также необходимо учитывать положения данного документа, в том числе положения об ИКТ-компетенции. Согласно данному документу выделяется профессиональная ИКТ-компетентность, подразумевающая использование общераспространенных средств ИКТ при решении профессиональных задач, и профессиональная педагогическая ИКТ-компетентность, предполагающая общепользовательскую ИКТ-компетентность, общепедагогическую ИКТ-компетентность и предметно-педагогическую ИКТ-компетентность. Реализация ИКТ-компетентности заложена в педагогической деятельности на всех уровнях образования, отраженных в данном Профессиональном стандарте [12].

Блок «Практика» относится к вариативной части образовательной программы и включает несколько видов практики: учебную, производственную и преддипломную. Перечисленные виды практики предполагают, что освоение данного блока программы осуществляется в образовательных учреждениях: школах, гимназиях и лицеях. Согласно нашим наблюдениям, которые осуществлялись в течение четырех лет (автор наблюдал освоение блока «Практика» 32 обучающимися), в период прохождения практики типичны следующие трудности:

- трудность в позиционировании себя как учителя (страх перед классом, неверно выбранный стиль педагогического общения);

- трудности во взаимодействии со школьниками (неумение организовать деятельность школьников, выбирать оптимальные формы деятельности детей на уроке, устанавливать доброжелательные отношения, находить с ними общий язык);

- трудности, связанные с учетом индивидуально-психологических особенностей учеников;

- трудности в адаптации научных сведений к уровню младшего школьника.

При выполнении на практике такого задания, как проведение урока, студенты порой не могут удержать в поле зрения все компоненты деятельности школьников: цель урока, содержание урока, средства и методы достижения цели. Собственную деятельность такие студенты не соотносят с деятельностью

школьников, не продумывают приемы, обеспечивающие результативность их деятельности (ранее отмеченные трудности во взаимодействии со школьниками). При проведении урока у студента появляются действия, мешающие его восприятию как учителя: неумеренная жестикуляция, неоправданное перемещение по классу, обращение к ограниченному кругу школьников и т. п.

Как правило, обозначенные выше трудности исчезают с опытом работы. Но преодоление их требует времени и сил, поэтому целесообразно устранять обозначенные трудности именно на этапе подготовки будущего педагога.

В процессе практики обучающиеся в реальной образовательной ситуации овладевают следующими умениями:

- анализировать методическую литературу, учебно-методические комплекты для определения возможности достижения на данном материале результатов освоения содержания начального общего образования – личностных, предметных, метапредметных;
- планировать содержание уроков, разрабатывать их методическое обеспечение;
- отбирать материал для уроков и внеклассных занятий;
- отбирать формы, методы, приемы проведения уроков.

Для приобретения обучающимися профессиональных умений в процессе практики важно наличие методического сопровождения, которое выражается не только в том, что преподаватель (методист) и учитель помогают студенту в подготовке к урокам, но и в том, по каким критериям оценивается деятельность студента. При этом критерии должны быть доведены до сведения студента, поскольку это позволит обучающемуся выстраивать свою деятельность с их учетом. Нами предложены критерии оценивания деятельности студента в процессе практики, соотнесенные с видами профессиональных компетенций. При разработке критериев оценивания нами в первую очередь учитывались компетенции, формирование которых связано с проведением урока или внеклассного мероприятия, поэтому мы не отразили ПК-8 и ПК-14, компетенции, связанные с проектированием и разработкой образовательных и культурно-просветительских программ, руководством исследовательской деятельностью обучающихся. Предложенные критерии позволяют провести комплексный анализ урока, показать обучающему выполнению

данного задания «провести урок» в контексте формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Как уже отмечалось, при разработке критериев оценивания деятельности мы опирались на содержание Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (Педагогическое образование) и Профессионального стандарта педагога. Представленные в данных документах компетенции и параметры оценивания деятельности педагога легли в основу предложенных нами критериев. В шкале оценивания задания «проведение урока» мы попытались отразить не только общепрофессиональные и профессиональные компетенции, но и личностные качества, значимые для будущего учителя и соотносимые с обозначенными компетенциями.

Методика оценивания реализуется следующим образом. При выставлении итоговой отметки за проведенный урок предлагается напротив каждого из компонентов отмечать тот балл, которому соответствует уровень его реализации. Оценивание происходит по балльной шкале от 0 до 3:

- 0 баллов – отсутствие данного компонента;
- 1 балл – данный компонент представлен незначительно и не осмыслен самим студентом;
- 2 балла – данный компонент представлен, но при его реализации допущены методические неточности;
- 3 балла – данный компонент реализован полностью и методически грамотно (табл. 1).

Присутствующий на уроке методист или представитель профильной организации (обычно учитель, работающий в данном классе) отмечает в соответствующей графе балл, отражающий степень проявления того или иного критерия. После проведенного урока подсчитывается сумма баллов. Максимальное количество баллов, которое может набрать студент – 99 (100 %), минимальное количество баллов, которое позволит студенту пройти аттестацию – 56 (55 %). При дифференцированной оценке проведенного урока предложены следующие расчеты: для получения отметки «отлично» обучающемуся необходимо набрать от 91 до 99 баллов, «хорошо» – требуется набрать от 71 до 90 баллов, «удовлетворительно» – от 56 до 70 баллов соответственно.

Таблица 1

**Шкала оценивания компетенций обучающихся,  
формируемых в процессе практики**

| Критерии для оценивания деятельности студента при проведении урока / внеклассных мероприятий                                                | Компонент полностью реализован | Присутствует, но допущены методические неточности | Присутствует в малой степени и не осмыслен студентом | Компонент отсутствует |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------|
| <b>I. Оценка деятельности обучающегося: личностные качества, соответствие социальной роли учителя</b>                                       |                                |                                                   |                                                      |                       |
| Внешний вид, соответствующий социальной роли учителя: одежда, макияж, причёска ориентированы на официально-деловой стиль                    | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Речь обучающегося грамотна, не содержит речевых ошибок (ОПК-5)                                                                              | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Речь четкая, выразительная, эмоционально окрашенная, стилистически оправданная (ОПК-5)                                                      | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Обучающийся демонстрирует умение общаться с детьми, признавая их достоинство и учитывая их возрастные и психологические особенности (ОПК-2) | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Обучающийся способен установить доброжелательную атмосферу и контакт со школьниками (ПК-6)                                                  | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Обучающийся демонстрирует корректное общение со школьниками (ОПК-5)                                                                         | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| <b>II. Оценка организации образовательной деятельности</b>                                                                                  |                                |                                                   |                                                      |                       |
| На уроке присутствует организационное начало, настраивающее обучающихся на учебную деятельность                                             | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Обучающийся результативно регулирует поведение в классе во время урока (ПК-6)                                                               | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Обучающийся ориентирован на реализацию компонента здоровьесбережения (ОПК-6)                                                                | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Обучающийся периодически осуществляет контроль за деятельностью школьников (ПК-5)                                                           | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Обучающийся адекватно оценивает деятельность школьников (ПК-7)                                                                              | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Обучающийся демонстрирует умение работать со всеми учениками в классе (ПК-6)                                                                | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Обучающийся стремится к созданию у школьников учебной мотивации (ПК-7)                                                                      | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Обучающийся соблюдает временные рамки урока (ОПК-6)                                                                                         | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Обучающийся осуществляет контроль записи домашнего задания                                                                                  | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| <b>III. Оценка владения методическими приемами</b>                                                                                          |                                |                                                   |                                                      |                       |
| В ходе урока обучающийся использует разнообразные методические приемы (ПК-2)                                                                | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Обучающийся применяет разные формы работы: парная, групповая, индивидуальная (ПК-7)                                                         | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Обучающийся соблюдает основные этапы урока (ПК-1)                                                                                           | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Обучающийся подкрепляет тему урока демонстрационным материалом (ПК-2)                                                                       | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| <b>IV. Оценка владения учебным материалом</b>                                                                                               |                                |                                                   |                                                      |                       |
| Обучающийся демонстрирует умение работать с собственным конспектом (ПК-1)                                                                   | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Обучающийся четко формулирует вопросы, задаваемые школьникам (ОПК-5)                                                                        | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Обучающийся четко ставит перед школьниками учебную задачу (ОПК-5)                                                                           | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Обучающийся демонстрирует знание предмета за рамками школьного учебника (ПК-1)                                                              | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Обучающийся логично переходит от одного этапа урока к другому                                                                               | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Обучающийся владеет теоретическим материалом, на котором основывается содержание урока (ПК-1)                                               | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Задания, направленные на актуализацию знаний школьников, соответствуют материалу, которым владеют обучающиеся (ПК-1)                        | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| На уроке реализуется принцип интеграции различных учебных предметов (ПК-4)                                                                  | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Обучающийся правильно использует школьный учебник (ПК-2)                                                                                    | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| В конце урока обучающийся подводит итоги совместно со школьниками (ПК-4)                                                                    | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Обучающийся комментирует домашнее задание во время его записи                                                                               | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| <b>V. Оценка применения современных технических средств</b>                                                                                 |                                |                                                   |                                                      |                       |
| Обучающийся применяет на уроке интерактивную доску с целью выполнения упражнений из электронного учебника, прилагаемого к УМК               | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Показ слайдов по теме, подобранных самостоятельно                                                                                           | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |
| Создание и реализация упражнений для интерактивной доски с целью отработки на практике проблемного теоретического материала                 | 3                              | 2                                                 | 1                                                    | 0                     |

Как показывают наши наблюдения (ранее мы отмечали, что наблюдали и оценивали освоение блока «Практики» у 32 обучающихся), наибольшее количество баллов обучающиеся набирают в блоке «Применение современных технических средств»: зачастую студенты показывают высокий уровень владения техническими

средствами и умелое применение информации, доступной из сети Интернет и соответствующей требованиям к информационно-образовательным ресурсам. Демонстрируются тематические картинки, подобранные с учетом возрастных особенностей детей и соответствующие теме урока, фрагменты аудио- или видеозаписей, используются

таблицы, схемы. Нередко студентами творчески обрабатываются упражнения из учебника, выполнение которых происходит на интерактивной доске в необычной форме, например, при заполнении пропусков в предложении на уроке русского языка «правильные» слова после ответов обучающихся сами встают на место. На подобных уроках всегда наблюдается заинтересованность учебным материалом, дети с удовольствием включаются в процесс решения учебной задачи, слушают учителя внимательно, сосредоточенно, не отвлекаясь.

Обозначенная тенденция представляется позитивной. Ранее мы уже говорили о значимости ИКТ-компетенции, представленной в Профессиональном стандарте педагога и в ФГОС ВО «Педагогическое образование». В Профессиональном стандарте педагога определяются квалификационные требования, соотносимые не только с базовыми умениями (умение вводить текст, формулировать запрос для поиска в интернете, рассылать информацию по электронной почте, использовать проектор), но и с умениями, определяющими включенность педагога в информационно-образовательную среду: создание электронных тестов с фиксацией промежуточных и итоговых результатов обучения, соотнесенных с заданной системой оценивания, составление и ведение портфолио обучающихся, подготовка выступлений в педагогическом сообществе с компьютерной поддержкой, ведение педагогической деятельности в информационной среде [12].

Не случайно применение информационных технологий в учебном процессе подробно освещается в исследованиях российских ученых Н. В. Апаатовой, Г. А. Бордов-

ского, А. Л. Денисовой, Ю. Н. Егоровой, В. А. Стародубцева и многих др. Т. Н. Райских пишет, что именно внедрение информационных технологий позволяет более эффективно и на качественно новом уровне реализовать педагогический принцип наглядности [13, с. 133].

Реализуя предложенную методику оценивания компетенций обучающихся, мы также установили, что наибольшие затруднения возникают у студентов при формировании компонентов группы «Организация образовательной деятельности». Обучающиеся испытывают затруднения при регулировании поведения в классе во время урока, так как зачастую в учебный процесс вовлечены дети, сидящие за первыми-вторыми партами; не всегда могут работать со всеми учениками в классе, забывают о периодическом контроле деятельности школьников; оценка деятельности школьников не всегда адекватна, даже за ошибочный ответ студент хвалит ребенка, поощряя его словами «Молодец!», «Умница!»; домашнее задание объясняется и записывается уже после окончания урока и т. п.

Таким образом, очевидно, что применение предложенной методики оценивания компетенций обучающихся, формируемых в процессе практики, позволяет увидеть системные проблемы, обеспечить единый подход как со стороны методиста, так и со стороны представителя профильной организации. Полагаем, что определение проблем, возникающих при прохождении практики обучающимися в школе, позволит свести данные проблемы к минимуму и поможет сделать первые шаги студента как учителя более комфортными и профессиональными.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Апаатова Н. В. Информационные технологии в школьном образовании. – М. : ИОШ РАО, 1994. – 228 с.
2. Бордовских Г. А., Носкова Т. Н., Степанова А. А. Развивающие возможности аудиовизуальных средств обучения // Педагогика. – 1996. – № 4 – С. 40-43.
3. Введенский В. Н. Профессиональная компетентность педагога : пособие для учителя. – СПб. : Просвещение, 2004. – 159 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
5. Гладкая И. В. Этапы становления профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2013. – № 155. – С. 97-98.
6. Денисова А. Л. Теория и методика профессиональной подготовки студентов на основе информационных технологий : дис. ... д-ра пед. наук. – М. : МГЛУ, 1994. – 445 с.
7. Дмитриев А. Е., Львов М. Р. Концепция подготовки учителя начальных классов // Начальная школа. – 1990. – № 7. – С. 64-68.
8. Кульневич С. В., Лакоценина Т. П. Анализ урока в начальной школе : практ. пособие для учителей начальных классов, методистов и руководителей учеб. заведений, студ. педвузов и колледжей, слушателей ИПК. – Ростов н/Д. : Учитель, 2006. – 256 с.
9. Кусова М. Л., Новоселов С. А. Становление педагога в образовательном пространстве вуза и ДООУ // Путь науки. – 2015. – № 10(20). – С. 115-117.
10. Плаксина Е. Б., Столярова С. Л. Профессиональная подготовка педагогов в процессе педагогической практики // Синтез науки и общества в решении глобальных проблем современности : междунар. науч.-практ. конф. (г. Санкт-Петербург, 29-30 сент. 2017 г.). – СПб., 2017. – С. 50-53.

11. Просвирина И. В. Профессиональная компетентность учителя: сущность, значение, уровни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=2479](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2479) (дата обращения: 16.09.2017).
12. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата вхождения: 21.01.2018).
13. Райских Т. Н. Влияние информационных технологий на профессионально-личностное развитие будущего учителя // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 5. – С. 133-138.
14. Тимофеева Л. Л., Бутримова И. В. Урок в начальной школе как пространство реализации ФГОС : метод. пособие. – М. : Пед. о-во России, 2016. – 256 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, уровень высшего образования – бакалавриат, направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 21.01.2018).

## REFERENCES

1. Apatova N. V. Informatsionnye tekhnologii v shkol'nom obrazovanii. – M. : IOSh RAO, 1994. – 228 s.
2. Bordovskikh G. A., Noskova T. N., Stepanova A. A. Razvivayushchie vozmozhnosti audiovizual'nykh sredstv obucheniya // Pedagogika. – 1996. – № 4 – S. 40-43.
3. Vvedenskiy V. N. Professional'naya kompetentnost' pedagoga : posobie dlya uchitelya. – SPb. : Prosveshchenie, 2004. – 159 s.
4. Vygotskiy L. S. Pedagogicheskaya pskhologiya / pod red. V. V. Davydova. – M. : Pedagogika-Press, 1999. – 536 s.
5. Gladkaya I. V. Etapy stanovleniya professional'noy kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. – 2013. – № 155. – S. 97-98.
6. Denisova A. L. Teoriya i metodika professional'noy podgotovki studentov na osnove informatsionnykh tekhnologiy : dis. ... d-ra ped. nauk. – M. : MGLU, 1994. – 445 s.
7. Dmitriev A. E., L'vov M. R. Kontseptsiya podgotovki uchitelya nachal'nykh klassov // Nachal'naya shkola. – 1990. – № 7. – S. 64-68.
8. Kul'nevich S. V., Lakotsenina T. P. Analiz uroka v nachal'noy shkole : prakt. posobie dlya uchiteley nachal'nykh klassov, metodistov i rukovoditeley ucheb. zavedeniy, stud. pedvuzov i kolledzhey, slushateley IPK. – Rostov n/D. : Uchitel', 2006. – 256 s.
9. Kusova M. L., Novoselov S. A. Stanovlenie pedagoga v obrazovatel'nom prostranstve vuza i DOU // Put' nauki. – 2015. – № 10(20). – S. 115-117.
10. Plaksina E. B., Stolyarova S. L. Professional'naya podgotovka pedagogov v protsesse pedagogicheskoy praktiki // Sintez nauki i obshchestva v reshenii global'nykh problem sovremennosti : mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Sankt-Peterburg, 29-30 sent. 2017 g.). – SPb., 2017. – S. 50-53.
11. Prosvirina I. V. Professional'naya kompetentnost' uchitelya: sushchnost', znachenie, urovni [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=2479](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2479) (data obrashcheniya: 16.09.2017).
12. Professional'nyy standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (data vkhozhdeniya: 21.01.2018).
13. Rayskikh T. N. Vliyanie informatsionnykh tekhnologiy na professional'no-lichnostnoe razvitie budushchego uchitelya // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2008. – № 5. – S. 133-138.
14. Timofeeva L. L., Butrimova I. V. Urok v nachal'noy shkole kak prostranstvo realizatsii FGOS : metod. posobie. – M. : Ped. o-vo Rossii, 2016. – 256 s.
15. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya, uroven' vysshego obrazovaniya – bakalavriat, napravlenie podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (data obrashcheniya: 21.01.2018).



## Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

1. Приглашенный автор. Open-article
2. История образования.
3. Стратегия образования.
4. Философия образования.
5. Теория образования (понятийный аппарат).
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Рецензии.
9. Дошкольное образование.
10. Школьное образование.
11. Профессиональное образование.
12. Педагогическое образование.
13. Психолого-педагогическое образование.
14. Инклюзивное образование.
15. Дополнительное образование.

Рубрики с 9 по 15 имеют подрубрики:

1. Теория и практика воспитания.
2. Педагогические технологии.
3. Педагогическая практика.
4. Зарубежный опыт.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**  
полное и точное **место работы; подразделение организации;**  
**контактная информация** (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес организации с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (150—200 слов, или 1500—2000 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи — 8-12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы — А4;
- гарнитура — Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля — 14;
- межстрочный интервал — 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56—57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.5.-2008. Список литературы можно оформить в следующей программе (выбрать с типе) – <http://snoskainfo.ru/>.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.

Русские источники необходимо **транслитерировать**, для автоматической транслитерации использовать программу на сайте <http://www.translit.ru>, вариант **BGN (Board of Geographic Names)**.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации необходимо предоставить информацию по следующим пунктам.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):
2. Фамилия, имя, отчество полностью;
3. Ученая степень, звание, должность;
4. Полное и точное место работы;
5. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).
6. Название статьи.
7. Аннотация (200-250 слов)
8. Ключевые слова (5-7 слов).
9. Фамилия, имя, отчество на английском языке (ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях).
10. Название статьи на английском языке.
11. Аннотация на английском языке.
12. Ключевые слова (5-7 слов).
13. Ключевые слова на английском языке.
14. Классификационный код тематической рубрики: ГСНТИ (код вы можете посмотреть на сайте [grnti.ru](http://grnti.ru)) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте [vak.ed.gov.ru](http://vak.ed.gov.ru)).
15. Предполагаемая рубрика/подрубика журнала.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

#### АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 107

E-mail: [pedobraz@uspu.me](mailto:pedobraz@uspu.me)

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ  
2018. № 2

Редактор: кандидат филологических наук А. А. Баранова  
Компьютерная верстка А. А. Барановой

Знак информационной продукции 16+  
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.  
Подписано в печать 26.02.18. Формат 60×84/8.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.  
Уч.-изд. л. 10,06. Усл. п. л. 12,38. Тираж 500 экз. Заказ № 4917.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26.  
E-mail: uspu@uspu.me