



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 сериальных изданий (International Standard 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 электронной 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 диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:
доктор педагогических наук, профессор
А. П. УСОЛЬЦЕВ
главный редактор

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА
заведующий отделом перевода

кандидат педагогических наук, доцент, Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Н. Н. ВАСЯГИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Л. В. ВОРОНИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. Г. ГЕЙН	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат технических наук, доцент	Н. Н. ДАВЫДОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	В. А. ДАЛИНГЕР	(Омск, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. М. ИГОШЕВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор наук	Г. Т. КЛИНКОВ	(Пловдив, Болгария)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(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	М. А. МОСИНА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. ОСПЕННИКОВА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. С. ПУРЫШЕВА	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ф. Д. РАССКАЗОВ	(Сургут, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Н. СЕРГЕЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. А. СИМОНОВА	(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- ЧУРУКОВА	(Благоевград, Болгария)
доктор наук, профессор	Цинь Хэ	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. А. ЮГОВА	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University
**PEDAGOGICAL EDUCATION
IN RUSSIA**

2018. № 6

EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor
A. P. USOLTSEV
Editor-in-Chief

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA
Head of Translation Department

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	N. N. VASYAGINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	L. V. VORONINA	(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 Professor	N. N. DAVYDOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	V. A. DALINGER	(Omsk, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. M. IGOSHEV	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	G. T. KLINKOV	(Plovdiv, Bulgaria)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(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	M. A. MOSINA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. OSPENNIKOVA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. S. PURYSHEVA	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	F. D. RASSKAZOV	(Surgut, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. N. SERGEEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. A. SIMONOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. E. STARICHENKO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. G. TAGILTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy	L. TSVETANOVA- CHURUKOVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
PhD, Professor	QIN HE	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. A. YUGOVA	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Попов М. В.

Д. А. Киселев (1877–1945) – революционер и деятель народного образования на Урале в первые десятилетия Советской власти 5

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Комолова В. А., Чикова О. А.

Социальные практики технолого-экономического содержания: состояние и система взаимодействия 14

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

Белоконь О. В., Белова Н. Ю.

Удовлетворенность качеством образовательных услуг среднего профессионального образования как управленческая проблема 22

Легостаева Е. С., Чаликова О. С., Булаева Е. С.

Психолингвистические маркеры рефлексии студентов 28

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Водяха С. А., Водяха Ю. Е.

Креативная идентичность школьников как предиктор лингвистической тревожности 35

Патрушев С. О., Днепров С. А.

Детский фитнес в физическом и социальном воспитании детей первого и второго детства 41

Ильин И. В., Ильин В. В.

Виды учебно-познавательной деятельности политехнической направленности и анализ практики их применения в курсе физики средней школы 49

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Кашина Н. И., Кривенко В. Р.

Профессиональная подготовка регентов на Урале (на примере регентского отделения Екатеринбургской духовной семинарии) 56

Колесова Е. М., Зеленина Л. Е.

Упражнения, направленные на обучение студентов неязыкового вуза аудированию иноязычных текстов 62

Коротун А. В., Николаева М. А.

Надпредметная интеграция в организации практики студентов по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью» 69

Лыжина О. А.

Методическая подготовка историков-бакалавров: современное состояние и проблемы 75

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Дзюбко Г. Ю.

Механизмы реализации технологии витагенного обучения в вузе (на примере изучения дисциплины «Академическая риторика») 81

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Лаптев И. Г.

Развитие речи глухих и слабослышащих младших школьников в процессе игры на блокфлейте 87

Информация для авторов 93

УДК 371(470.5)(091)
ББК 4403(235.55)6-4

ГРНТИ 03.23.55

Код ВАК 13.00.01

Попов Михаил Валерьевич,

доктор исторических наук, профессор кафедры истории России, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: m-v-popov@yandex.ru.

Д. А. КИСЕЛЕВ (1877–1945) – РЕВОЛЮЦИОНЕР И ДЕЯТЕЛЬ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРАЛЕ В ПЕРВЫЕ ДЕСЯТИЛЕТИЯ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учительство; школы; революционная пропаганда; большевики; реформы образования; народное образование; политические деятели; гражданская война; педагогические техникумы.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются общественно-политические взгляды и деятельность уральского учителя словесности Д. А. Киселева, который за ведение революционной пропаганды в учительском сообществе был подвергнут репрессиям со стороны царского правительства. Под влиянием событий 1917 г. Киселев вступил в партию большевиков и после установления Советской власти был первым комиссаром по народному просвещению г. Екатеринбурга. В статье дается оценка деятельности комиссара весной – в первой половине лета 1918 г., показаны первые попытки реформирования системы школьного образования на региональном уровне, делаются выводы о недопустимости насилия и разжигания противостояния в обществе. Важное значение имела попытка комиссара просвещения в 1918 г. создать в Екатеринбурге высшее педагогическое учебное заведение – Уральскую высшую педагогическую школу. Особо исследуется участие Киселева и екатеринбургских учителей в разработке проектов создания новой единой трудовой школы. Специально освещается роль учителя-большевика в противостоянии Советской власти и учительской организации – Уральскому педагогическому союзу. Автор также анализирует деятельность Киселева на посту директора Екатеринбургского (Свердловского) педагогического техникума в 1920-е гг. – его стремление быть сторонником педагогических новаций этого периода. В статье впервые дается информация о судьбе Дмитрия Александровича в 1930-е гг., когда, несмотря на традиционные для того времени обвинения в троцкизме и вредительстве, ему удалось избежать уголовной ответственности.

Popov Mikhail Valerievich,

Doctor of History, Professor, Department of Russian History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

D. A. KISILEV (1877–1945) – REVOLUTIONARY AND PUBLIC EDUCATION ACTIVIST IN THE URALS IN THE FIRST DECADES OF THE SOVIET REGIME

KEYWORDS: teaching staff; schools; revolutionary propaganda; the Bolsheviks; educational reforms; people's education; national education; political leaders; civil war; pedagogical schools.

ABSTRACT. The article discusses socio-political views and activity of the Ural teacher of language arts D.A. Kisilev, who was subjected to repression by the Tsar for revolutionary propaganda among the teachers. Under the influence of the events of 1917 Kisilev joined the Bolshevik party and after the Soviet regime was established, he was appointed the first Public Education Commissioner in Ekaterinburg. The article analyzes the work of the Commissar in the spring – summer of 1918; it reveals the first attempts to reform the system of school education on the regional level; conclusion is made that violence and social unrest ignition were unacceptable. An attempt of the Public Education Commissar to establish higher pedagogical school in Ekaterinburg in 1918 – Ural Higher Pedagogical School – played a great role. Participation of D.A. Kisilev and Ekaterinburg teachers in the development of the project of a new labour school is paid special attention to. The role of a Bolshevik teacher in the opposition between the Soviet Regime and the teaching staff – Ural Teachers' Union – is discussed. The article focuses on the work of D.A. Kisilev in the position of Ekaterinburg (Sverdlovsk) Pedagogical Technical School Director in the 1920-s – his aspiration for teaching innovations of that period in particular. The article provides the information about D.A. Kisilev's life in the 1930-s, when, in spite of the accusations in Trotskism and sabotage, he escapes prosecution.

Столетняя годовщина революции и Гражданской войны в России показала отсутствие единства мнений в оценке этих событий в исторической литературе. Еще больше разброс оценок деятельности героев этого трагического времени, стоявших во главе враждующих лагерей. Что касается действующих лиц всероссийской драмы регионального уровня в различных

сферах общественной жизни, то зачастую информация о них вообще отсутствует. Это касается и активистов революционных нововведений в сфере народного образования, в том числе на Урале.

В советской исторической литературе описание жизни революционеров и чиновников революционных лет не получило освещения в силу того, что многие из них ста-

ли жертвами сталинских репрессий, на которых советская цензура не рекомендовала заострять внимание. В этом смысле судьба первого комиссара просвещения Екатеринбургa, которому посвящена данная статья, является, с одной стороны, типичной, а с другой стороны – не похожей на судьбы своих современников, в ней еще остаются многие, не выясненные до конца вопросы. Ведь еще в 1923 г. в сборнике «Екатеринбург за двести лет» сам Д. А. Киселев рассказал о своих взглядах и революционной деятельности в период событий революции и гражданского противостояния [18].

Однако впоследствии этот труд был переведен в спецхраны НКВД и вскоре забыт. И лишь в 1975 г. описание жизни Киселева вошло в сборник «Борцы за народное счастье» [20], где именно таким «борцом» изображается герой нашей статьи. В то же время до сих пор не все известно о жизни этого человека в 1930-е гг., не ясно, почему ему удалось избежать сталинских репрессий. Целью нашей статьи является освещение деятельности революционера и советского чиновника регионального уровня и попытка оценить революционные методы проведения реформ в сфере народного образования в период гражданского противостояния и в первые десятилетия Советской власти.

Дмитрий Александрович Киселев родился в 1877 г. в селе Аскин, Борского уезда Уфимской губернии [20, с. 226] в семье портного [25, л. 3]. О том, что в местности, где он жил в детстве, преобладало башкирское население, свидетельствует тот факт, что в анкете, написанной Киселевым, указывается, что наряду с русским он владел башкирским языком [25, л. 4]. Закончив сельское двухклассное училище, будущий комиссар народного просвещения Екатеринбургa за успехи в учебе был направлен для продолжения обучения в Благовещенскую учительскую семинарию и в 1893 г. стал учителем словесности. Здесь же, в Благовещенске, молодой будущий учитель познакомился с дочерью лесобходчика Александрой Николаевной Туркестановой, которая стала его женой. Позже у них родился сын. С 1886 по 1903 г. Киселев работал учителем начальных и двухклассных училищ в Кочкаре, Каргинском, Авзяно-Петровском и Белорецком заводах [25, л. 3]. В марте 1903 г. молодой преподаватель прибыл в Екатеринбург, где в мужской гимназии сдал экстерном экзамен за курс учительского института (тогда – это среднее специальное педагогическое учебное заведение) и получил право работать учителем русского языка и литературы в городских и высших начальных училищах [20, с. 226].

Что касается политических взглядов Киселева, то говорить о его партийной принадлежности в 1903 г. вряд ли возможно, но вот то, что молодой человек придерживался радикальной революционной идеологии, Киселев сам признавал впоследствии, указав в личном деле в 1944 г., что в это время он принадлежал «к сообществу, целью которого было низвергнуть существующий строй» [25, л. 4]. В Екатеринбургe Киселев не только учился, но и побывал на нескольких сходках революционеров, его свели с социал-демократами, Дмитрий проявлял живой интерес и к марксистской литературе. К началу 1903–1904 учебного года Киселев был направлен для работы на вакантное место в школе при Белорецком заводе, однако здесь он был арестован, отправлен в Троицкую тюрьму, где просидел три месяца и затем был выслан в Оренбургскую губернию под гласный надзор полиции [20, с. 227].

Вернувшийся из ссылки по амнистии в «дни свобод» в 1905 г. Киселев вновь отдался учительскому труду, работая в качестве учителя городских училищ в Соликамске, Кунгуре, Нижнем Тагиле [25, л. 3]. В 1911 г. он приехал в Екатеринбург, где вплоть до лета 1914 г. преподавал русский язык и литературу в торговой школе. В эти годы молодой преподаватель активно участвовал в общественной жизни города. В 1913 г., например, в зале общественного собрания он читал публичные лекции по педагогике [23, 1913. 1 октября]. Однако Дмитрий Александрович отказался от активной нелегальной деятельности. Сам Киселев считал, что в ряды большевистской партии он вступил в 1917 г. Однако свой партийный стаж вел с 1907 г.; в 1914 г. баллотировался в Екатеринбургскую городскую думу в качестве гласного от РСДРП, что позволяет нам предположить, что по партийной принадлежности он был меньшевиком.

Ситуация изменилась лишь в 1914 г., когда попечителем Оренбургского учебного округа было принято решение в Екатеринбургe (тогда лишь уездном городе) провести курсы повышения квалификации учителей Пермской губернии. На курсы, которые открылись в мае 1914 г. в здании Верх-Исетского народного театра, приехало 665 учителей, из них 268 мужчин и 367 женщин. В качестве преподавателей на курсах работали профессор и ведущие специалисты из столичных высших учебных заведений [16, с. 98]. В это время в Екатеринбург с целью проведения агитационно-пропагандистской кампании среди населения прибыли лидеры парламентской оппозиции в IV Государственной Думе во главе с трудовиком А. Ф. Керенским, и, естественно, они не хотели упустить шанс использовать съезд

школьных работников в качестве трибуны для антиправительственной пропаганды. Организатором выступлений членов Государственной Думы перед избирателями был предприниматель, владелец пивоваренного завода М. Х. Поляков. Что касается учительской аудитории, то тут инициативу организатора взял на себя Д. А. Киселев. Собрания не были разрешены полицией. Однако, как сообщала газета «Уральская жизнь», «1 июня после завершения на учительских курсах лекций профессора П. С. Когана несколько групп слушателей направилось на пикник в лес на Злоказовскую дачу. В лесу курсанты встретились с А. Ф. Керенским, который со своими знакомыми также был на пикнике. Произошло общее знакомство. Начались разговоры...» [23, 1914. 2 июня].

В опубликованном в 1923 г. сборнике «Екатеринбург за двести лет» сам Д. А. Киселев признает, что имела место запланированная политическая сходка, в которой приняли участие не только учителя, но и верх-исетские рабочие [18, с. 235–236]. Впрочем, о своей роли как организатора этой сходки Киселев не упоминает. Да это и не удивительно. Керенский – один из главных противников большевиков в годы революции – считался ярым врагом Советской власти, и сотрудничество с ним даже в прошлом оценивалось большевистским руководством крайне негативно. Даже в опубликованном в 1975 г. биографическом очерке о Киселеве выступление Керенского в лесу на Злоказовской даче оценивается чуть ли не как провокация, в результате которой «Керенский по сути выдал все прогрессивное учительство Екатеринбургa» полиции [20, с. 227]. Дело в том, что в результате предательства одного из учителей о запланированной сходке узнала жандармерия – в результате все участники собрания были окружены полицией и арестованы. Хотя все, кроме организаторов Полякова и Киселева, вскоре были отпущены, в квартирах участников собрания провели обыски, 67 человек было привлечено к судебной ответственности за участие в незаконном собрании [23, 1914. 3, 4 июня].

Надо сказать, что в лесу, на Злоказовской даче выступление Керенского не было единственным. Здесь выступали и другие депутаты Государственной Думы: от меньшевиков – Хаустов, а от большевиков – Муранов. Но, как сообщает в своем отчете жандармский осведомитель, особо благоприятное впечатление на учителей и рабочих произвела речь Керенского, поскольку вместо того, чтобы рассказать о положении дел в социал-демократической фракции в Государственной Думе, Хаустов и Муранов лишь пререкались между собой, спорили и

в конце концов даже подрались из-за различия своих политических взглядов [24, л. 97]. Ораторов, пользующихся парламентской неприкосновенностью, привлечь к ответственности не удалось. Что касается остальных, то следствие по их делу, вынесение и утверждение судебного решения длилось девять месяцев. Характерно, что если учительницы были оправданы, так как суд решил, что они «действовали бессознательно», то преподаватели-мужчины были признаны виновными и... оштрафованы на пять рублей за участие в незаконном совещании [23, 1915. 22 апреля].

Впрочем, по отношению к организаторам революционной сходки пермский губернатор М. А. Лозина-Лозинский прибег к карательным внесудебным мерам: по закону об усиленной охране все они, в том числе Д. А. Киселев, в 1914 г. были приговорены к административной ссылке. Дмитрий Александрович был сослан в Ирбит [25, л. 17]. В 1923 г. Д. А. Киселев, не упомянув ни слова о своем участии в событиях в Екатеринбурге летом 1914 г., не без сарказма отмечал, что губернаторские репрессии «...еще более убедили екатеринбургское учительство, как вредны занятия политикой». Снова настали тишь да гладь» [18, с. 236]. В то же время сам Дмитрий Александрович, находясь в ирбитской ссылке вплоть до 1917 г., дважды посылал телеграммы пермскому губернатору с заверениями о своей преданности и благонадежности [24, л. 102]. Обращаясь к губернатору с ходатайством о разрешении выехать в Екатеринбург, Киселев телеграфировал: «страдаю невинно, ради малолетнего сына не откажите в просьбе» [24, л. 99]. Однако все было напрасно. В мае 1916 г. начальник Пермского жандармского управления в ответ на прошение ссыльного писал ирбитским жандармам, что бывший учитель торговой школы в Екатеринбурге «вреден для государственного порядка и общественного спокойствия» [20, с. 227].

События 1917 г. подтвердили оценки жандармских чиновников. После возвращения из ссылки в результате революции, в марте 1917 г. Д. А. Киселев, вернувшись к учительской деятельности в качестве преподавателя торговой школы в Екатеринбурге, вступил в партию большевиков. В апреле он становится членом учительской профессиональной организации – Уральского педагогического союза (УПС), программа которого связывала проведение демократических реформ в народном образовании с созывом Всероссийского учредительного собрания. До мая 1917 г. этих же взглядов придерживался Д. А. Киселев. Однако после Всероссийской апрельской конференции большевиков вставший на позиции «Ап-

рельских тезисов» В. И. Ленина Киселев становится сторонником лозунга «Вся власть Советам!». В этой ситуации, как писал Дмитрий Александрович в 1923 г., летом 1917 г. Уральский педагогический союз уже не был организацией, объединяющей учительство, а, наоборот, разделял «учительство на секции – низших и средних школ» [18, с. 236]. На выборах в Екатеринбургскую городскую думу Уральский педагогический союз поддержал партию кадетов. Киселев же, оставаясь членом УПС, пошел на выборы в думу по списку кандидатов от РСДРП(б). В результате выборов в школьный комитет Екатеринбургской думы большинство голосов получили представители большевиков и их союзников – левых эсеров [18, с. 237]. С этого момента Уральский педагогический союз занял яркую антибольшевистскую позицию. Киселев стал называть эту учительскую организацию «черносотенной».

Совмещая работу в качестве учителя торговой школы с деятельностью гласного в городской думе, Киселев вел широкую большевистскую пропаганду среди учителей и учащихся. О результатах этой пропагандистской работы в определенной степени свидетельствует тот факт, что если весной 1917 г. слушатели екатеринбургского учительского института в подавляющем большинстве были сторонниками партии эсеров [16, с. 188], то уже осенью перешли на большевистские позиции, поддержав педагога-большевика в ходе инцидента в торговой школе в ноябре 1917 г. Здесь, в учительском коллективе Киселев публично объявил себя сторонником тактики большевиков и решительно отказался от поддержки партии народной свободы (кадетов), за которую призывал голосовать Уральский педагогический союз, членами которого были остальные преподаватели торговой школы. 9 ноября 1917 г. педагогический совет этого учебного заведения по предложению инспектора Зимина единогласно принял резолюцию, осуждающую Киселева [23. 1917. 14 ноября]. При этом все девять преподавателей объявили бойкот большевику. За него вступились учащиеся торговой школы, объявившие забастовку. Прекратить забастовку потребовал родительский комитет учебного заведения, по инициативе которого было создано собрание родителей. Сюда были приглашены также представители от учащихся и выпускников торговой школы.

Главным докладчиком был Д. А. Киселев, который рассказал о своей преподавательской деятельности в школе с 1911 по 1914 и в 1917 гг. Собрание приняло решение уволить из школы трех активных уча-

стников бойкота: Зарина, Штейнера и Марсова, а Киселева назначить инспектором этого учебного заведения [23. 1917. 23 ноября]. Так что, как пишет сам Дмитрий Александрович, «картина получилась обратная: забастовали все учителя школы, ученики возобновили занятия» [18, с. 238]. Вместо забастовавших преподавателей занятия по приглашению Киселева вели слушатели екатеринбургского учительского института. Однако прежний инспектор – Марсов – отказался сдать дела и даже опечатал школьное помещение. В результате в конфликт вмешались органы Советской власти. 7 декабря в квартиру Марсова явилось семь вооруженных солдат и заставили его следовать в Екатеринбургский совет рабочих и солдатских депутатов. Здесь он был вынужден дать подписку о передаче школы в трехдневный срок и выселении в этот срок из ведомственной квартиры [23. 1917. 22 декабря]. В ответ на насилие и вмешательство властей в дела школы Уральский педагогический союз объявил всеобщую забастовку.

События в Екатеринбургской торговой школе показали, что Д. А. Киселев является надежным сторонником большевиков с их «классовым» подходом к решению политических вопросов, при этом не исключая и применения насильственных методов. Это сильно импонировало радикально настроенному руководству Екатеринбургского совета рабочих и солдатских депутатов. Особое значение имело личное знакомство Дмитрия Александровича с одним из лидеров уральских большевиков П. Л. Войковым. Именно Войков рекомендовал назначить Киселева городским комиссаром просвещения Екатеринбургского совета в марте 1918 г., когда была ликвидирована система земского и городского местного самоуправления [20, с. 227].

Ведомство, которое возглавил бывший инспектор торговой школы, вначале называлось отделом народного образования при Екатеринбургском совете, а в середине марта 1918 г. эта структура получила название комиссариата по народному просвещению, в котором функционировало три отдела – школьный, театральный и внешкольного образования [14. 1918. 10 марта]. Кроме того, в состав коллегии городского комиссариата входил и екатеринбургский уездный комиссар, которому подчинялись учебные заведения Екатеринбургского уезда [11, л. 21]. Кроме действовавших в Екатеринбурге средних учебных заведений ведомству Киселева подчинялись 29 начальных училищ в уездном центре [11, л. 27] и 318 начальных училищ в Екатеринбургском уезде [1, л. 9].

Таким образом, учитель словесности Д. А. Киселев становится советским чиновником. Однако он в то же время продолжал оставаться революционером, поэтому главной целью для него становится – добиться абсолютного подчинения учебных заведений и учителей советской власти, хотя большинство их находилось под влиянием антибольшевистски настроенного руководства учительской организации – Уральского педагогического союза (УПС). Под предлогом «демократизации» системы образования Киселев объявил о выборах на учительские должности в учебных заведениях. Однако в подготовленных им инструкциях о составе избирательных комиссий сами преподаватели к выборам не допускались, в комиссиях большинство оказывалось сторонниками Советской власти: представителями советов профсоюзов, союза родительских комитетов, рабочей молодежи, а в средних учебных заведениях выборщиками делегировались члены «социалистического кружка учащихся» в данном учебном заведении [22, с. 29].

На совещании в Екатеринбургском совете 1 марта 1918 г. сторонник Уральского педагогического союза Харченко от имени большинства учителей заявил о неправомерности такой системы выборов. Более того, он утверждал, что подобные «выборы» не что иное, как назначение «свыше», точь-в-точь как при самодержавном строе [11, л. 29]. Это вызвало протест председательствовавшего на собрании Д. А. Киселева, «который заявляет, что демократические организации, наоборот, идут навстречу учащимся» [11, л. 29]. Встретившись с отказом учителей участвовать в выборах по предложенной им схеме, комиссар просвещения прибег к насильственным административным мерам: отказавшиеся баллотироваться увольнялись с работы, в средние учебные заведения Екатеринбурга (где протест был наиболее радикальным) для наведения порядка были назначены комиссары Екатеринбургского совета рабочих и солдатских депутатов [16, с. 58].

Последовали отстранения от должностей начальников учебных заведений: директора екатеринбургского учительского института И. А. Тихомирова и начальницы второй екатеринбургской женской гимназии М. А. Агафоновой. При этом последняя была лишена должности в результате личного конфликта с Д. А. Киселевым, который расценил отказ Агафоновой предоставить ему для просмотра требовательные ведомости как «нежелание подчиняться распоряжениям Советской власти» [13, л. 60].

Столкнувшись с решительными действиями педагогов, возглавляемых Ураль-

ским педагогическим союзом, комиссар по просвещению пошел на раскол в учительском сообществе, призвав учителей лично объявить себя сторонниками большевистского режима. От имени Киселева в уездном центре было расклеены объявления: «Ввиду перевыборов педагогов всех учебных заведений г. Екатеринбурга Комиссариат Народного просвещения просит всех учителей, стоящих на платформе Советской власти, сообщить свои адреса в комиссариат – улица Уктусская, 15» [12, л. 21]. По инициативе Киселева 25 марта 1918 г. на собрании 24-х учителей – сторонников Советской власти в противовес Уральскому педагогическому союзу было проведено совещание Союза учителей-интернационалистов. Правление этой учительской организации возглавил Д. А. Киселев [23. 1918. 27 марта]. В мае 1918 г. отделения Екатеринбургского союза учителей-интернационалистов были созданы в Нижнем Тагиле, Челябинске, Ревде и других городах. К началу 1919 г. в Уральском регионе было уже 24 отделения этого союза [19, с. 35].

А как же идеи создания единой, трудовой, демократической школы, которых Д. А. Киселев придерживался еще до того, как он стал советским чиновником? Безусловно, сторонником реформирования школы Дмитрий Александрович оставался, однако до лета 1918 г. никаких инструкций «сверху» на этот счет от советских органов народного просвещения не поступало, стабильное финансирование учебных заведений из центра отсутствовало, а создать единую трудовую школу в масштабах одного города или уезда было невозможно. Об этом в мае 1918 г. Киселев совместно с кунгурским уездным комиссаром писали в комиссариат по просвещению Уральской области [11, л. 42]. Конечно, попыткой как минимум на шаг продвинуться хотя бы в школьной реформе в местном масштабе было решение Киселева отменить вступительные экзамены в средние и высшие начальные школы, заменив их пробными занятиями по русскому языку и арифметике. При этом в случае обнаружения недостаточности подготовки поступающих летом для них комиссариатом должны были быть организованы бесплатные курсы для подготовки к поступлению в первый класс [11, л. 1].

Поскольку в первой половине 1918 г. советские местные органы просвещения действовали достаточно самостоятельно, а инструктаж «сверху» был ограничен, безусловно положительной оценки заслуживает попытка Киселева создать в Екатеринбурге на базе учительского института высшее педагогическое учебное заведение – Ураль-

скую высшую педагогическую школу (УВПШ) [15]. Сам комиссар народного просвещения принимает участие в создании структур этого образовательного учреждения, подборе руководящих и преподавательских кадров. Именно по предложению Киселева председателем педагогического совета УВПШ был избран В. В. Троицкий [9, л. 1]. С самого начала Уральская высшая педагогическая школа должна была иметь общерегиональный характер и подчиняться комиссару по просвещению Уральской области, однако финансовую поддержку благодаря Киселеву школа получала от Екатеринбургского совета рабочих и солдатских депутатов [8, л. 1, 3]. Хотя финансирование учебных заведений со стороны Советской власти в первой половине 1918 г. не было систематическим и стабильным, именно из средств Екатеринбургского совета по инициативе Киселева в марте были выделены средства на ремонт Гоголевского начального училища [11, л. 29], обеспечена продуктами кампания по организации горячих завтраков в начальных училищах Екатеринбурга [11, л. 31].

Большое значение имело участие Дмитрия Александровича и его сторонников – екатеринбургских педагогов – в разработке проектов создания новой единой трудовой школы. На состоявшемся в июле 1918 г. в Перми съезде комиссаров народного просвещения и всех школьных работников, «стоящих на платформе Советской власти», присутствовала делегация от Екатеринбурга во главе с Д. А. Киселевым. По его поручению с докладом о трудовом начале в школе на съезде выступил преподаватель физики Уральской высшей преподавательской школы Н. Н. Соболев [10, л. 8]. Екатеринбургскими учителями был разработан и предложен проект школьной реформы, который был поддержан съездом [17, с. 204–206].

К концу 1917–1918 учебного года большевистскому руководству комиссариата народного просвещения Екатеринбурга удалось провести выборы преподавателей учебных заведений по правилам, разработанным Д. А. Киселевым. В результате на учительских должностях оказались сторонники Советской власти. Однако политика большевиков, направленная на раскол и общественное противостояние, в том числе в учительском сообществе, привела к эскалации насилия летом 1918 г. В конце мая в Челябинске начался мятеж чехословацкого корпуса, который поддержал противников большевистского режима. Узнав об этом событии и считая, что дни большевиков сочтены, многие учителя Екатеринбурга, находившиеся под влиянием Уральского педагогического союза, обратились в комис-

сариат народного просвещения с просьбой выдать им удостоверения о том, что «они не служат советской власти» [18, с. 241]. Д. А. Киселев ответил отказом. Объясняя причины такого решения, сам комиссар просвещения с сарказмом писал: «...во-первых, удостоверять то, что они делали, нелепо; во-вторых, это обращение было не по адресу: это прямое дело того Союза (УПС – автор), в котором они продолжали состоять» [18, с. 241].

После установления власти белогвардейцев в конце июля 1918 г. Д. А. Киселев эвакуировался вначале в Пермь, затем в Вятку, оттуда распоряжением Наркомпроса РСФСР был направлен на Украину, где в Клинцах Черниговской губернии он был заведующим уездным отделом народного образования [20, с. 229]. После восстановления Советской власти Киселев в 1920 г. возвратился в Екатеринбург на свою прежнюю должность. В 1921 г. он работал в качестве инспектора военно-учебных заведений Екатеринбургской губернии [25, л. 3].

Новым этапом в жизни деятеля просвещения становится его назначение в 1922 г. на должность заведующего Екатеринбургским (с 1923 г. – Свердловским) русским педагогическим техникумом. Для деятельности Киселева на этом поприще характерно стремление превратить это педагогическое учебное заведение в главный центр подготовки учительских кадров Уральского региона. Уже осенью 1924 г. русский педагогический техникум был преобразован в Уральский объединенный политехникум, в состав которого вошли три отделения: русский и татаро-башкирский педагогические техникумы и техникум землеустроительный [22, с. 220]. Количество учащихся здесь весной 1925 г. составляло 350 человек [7, л. 82]. Это было значительно больше, чем число будущих учителей в Пермском педтехникуме. Общеуральский характер Уральского педагогического политехникума подтверждает тот факт, что выпускники 1924–1925 учебного года распределялись на работу в качестве учителей в различные округа и районы Уральской области, а не только в пределах Свердловского округа [5, л. 15].

Большевистский «классовый» подход к решению проблем сохранился в деятельности Киселева и на этом поприще. Это проявлялось, например, в том, что прием желающих учиться в техникум осуществлялся по социальному признаку – выходцы из рабочих и крестьян имели преимущества по сравнению с теми, кто происходил из других сословий [22, с. 221]. Когда же приемная комиссия техникума по результатам успешно прошедших вступительных экзаменов

зачисляла в качестве обучающихся детей священников, директор в качестве условия для зачисления требовал от «социально чуждых» предоставлять справку о том, что они порвали отношения с родителями [4, л. 39]. В реальной действительности в большинстве случаев для этого было достаточно опубликовать в местной газете заявление детей священников о прекращении своих родственных связей.

В техникуме Д. А. Киселев продолжал и свою учительскую деятельность: вначале, в 1922–1923 учебном году он преподавал политическую экономию [6, л. 181], а с 1924–1925 учебного года на русском и татаро-башкирском отделениях читал курс под названием «Работа с населением» [3, л. 66]. Киселев был сторонником педагогических новаций середины 1920-х гг., когда в соответствии с программой Государственного ученого совета (ГУСа) предметный принцип изложения материала стал заменяться комплексным. В учебных планах Свердловского педтехникума было выделено три цикла – цикл по изучению общества, цикл по изучению природы и цикл по изучению трудовой деятельности. В основу работы учащихся была положена лабораторная система. На заседаниях цикловых комиссий преподаватели совместно с учащимися рассматривали наиболее сложные вопросы, затем обучающиеся разделялись на звенья (примерно по шесть человек), которые по заданиям преподавателей самостоятельно изучали рекомендованную литературу. После этого под руководством педагогов проводились заключительные цикловые конференции, на которых подводились итоги и выставлялись отметки [22, с. 226]. В то же время Киселев требовал, чтобы преподаватели тщательно готовились к заседаниям цикловых комиссий, согласовывая между собой точки зрения на принципиальные проблемы, выносимые на обсуждения. В приказе по техникуму от 20 февраля 1925 г. Дмитрий Александрович потребовал от заведующего учебной частью, чтобы повестки дня каждого заседания цикловых комиссий предварительно согласовывались лично с ним [2, л. 18].

Однако во второй половине 1920-х гг. на страницах периодической печати и на педагогических совещаниях, в том числе в Свердловске, стала неоднократно раздаваться критика в адрес комплексного построения программ и бригадно-лабораторных методов обучения. В ноябре 1926 г. Свердловский педтехникум был разделен на два самостоятельно существующих учебных заведения – русский педтехникум и татаро-башкирский [22, с. 227]. В начале 1927 г. Д. А. Киселев оставил свою работу в качест-

ве директора педтехникума и перешел на должность заведующего Уральским областным архивным управлением, которую занимал в течении десятилетия [25, л. 3].

Свою преподавательскую деятельность и связи с учительством он не прервал: в качестве совместителя преподавал русский язык и литературу в индустриальном техникуме, постоянно выступал с лекциями перед учителями. Именно эта деятельность во многом явилась источником тех неприятностей, с которыми он столкнулся. В октябре 1928 г. Киселева привлекли к партийной ответственности за то, что получая жалование за преподавательскую работу по совместительству, он получал зарплату и по основному месту работы – в результате общие доходы превысили партмаксимум – то есть ту сумму вознаграждения за труд, которую разрешалось получать члену ВКП(б). Пришлось доказывать свою невиновность документально тем, что в связи с работой по совместительству в полном объеме из средств Областного архивного управления зарплата его начальнику не выплачивалась [24, л. 27].

Более серьезные обвинения Киселеву были выдвинуты парторганами после его выступления с лекцией «по диалектическому материализму» перед студентами педтехникума и учителями в Нижнетагильском доме просвещения в феврале 1935 г. Вот что говорится в решении партколлегии Комиссии партийного контроля по Пермской железной дороге: «Говоря о личности в истории для примера привел Троцкого, который, по мнению Киселева, был вождем Красной Армии в период его пребывания в партии; говоря о Троцком, Киселев совершенно не вскрыл контрреволюционной сущности Троцкого и троцкизма» [24, л. 70]. Характерно, что лекция была прервана преподавателем Чернышевым и представителем облоно Кошелевым [там же, л. 70]. Для того времени обвинения были серьезными. Первичной партийной организацией Киселев был исключен из рядов большевистской партии.

Началось партийное следствие, затянувшееся до февральско-мартовского (1937 г.) Пленума ЦК ВКП(б), давшего толчок к ужесточению политических репрессий в стране. В Свердловский облисполком поступила анонимка с обвинениями в адрес Киселева по поводу его деятельности в качестве заведующего Областным архивным управлением [там же, л. 20]. Сюда в марте 1937 г. была направлена комиссия в составе старшего инспектора Центрального архивного управления РСФСР и инструктора Свердловского облисполкома. Комиссия выявила серьезные недостатки в работе

управления, возглавляемого Киселевым [24, л. 21–28]. Казалось бы, события должны были развиваться по типичной для тех лет схеме: арест, обвинения во вредительстве, уголовное наказание. Однако неожиданно дело приобрело иной поворот. В январе 1938 г. Комиссией партийного контроля при ЦК ВКП(б) Дмитрий Александрович был восстановлен в партии, лишь за допущенные во время лекции в Нижнем Тагиле политические ошибки ему был объявлен выговор [там же, л. 103]. Более того, бывшему комиссару просвещения была назначена персональная пенсия, а с 1941 г. он «находится на научной работе», с 1942 г. занимает должность директора музея Я. М. Свердлова в областном центре [25, л. 3].

Таким образом, в начале XX в. профессиональный уральский учитель Д. А. Киселев становится сторонником революционной идеологии. За попытки пропаганды революционных идей, прежде всего в учительском сообществе, он подвергся репрессиям со стороны царского правительства. Под влиянием событий 1917 г. Дмитрий Александрович приходит к выводу о возможности решения назревших перед страной проблем, в том числе в сфере народного образования, путем усиления и гражданского противостояния, что приводит его в партию большевиков, а с их приходом к власти учитель становится советским чиновником – комиссаром народного просвещения Екатеринбурга, и в первой половине 1918 г. именно с его деятельностью связаны по-

пытки реформирования школьного образования в городе и уезде. Направленность этих реформ поддерживалась подавляющим большинством учительства, однако «классовый» подход и насильственные методы их проведения вызвали негативную реакцию со стороны учительского сообщества. Насилие со стороны большевиков весной – первой половине лета 1918 г. не носило массового репрессивного характера, но оно усиливало социальный раскол в обществе, в том числе среди учителей.

После гражданской войны, находясь на должности директора Уральского (Свердловского) педагогического техникума, Д. А. Киселев продолжал проводить «классовую линию» большевиков, «регулируя» социальный состав учащихся этого учебного заведения, был сторонником педагогических новаций середины 1920-х гг. и активно проводил их в жизнь.

Судьба бывшего комиссара по просвещению Екатеринбурга оказалась во многом не типичной для активистов революционных событий – большинство из них было репрессировано в 1930-е гг. Причины этого не совсем ясны, так как обвинения в троцкизме, приведшие к исключению из партии, и во вредительстве в 1937 г. были налицо. Долгое время имя комиссара просвещения Екатеринбурга не упоминалось в советской исторической литературе, и лишь в 1970-е гг. советскими партийными идеологами Д. А. Киселев был назван «борцом за народное счастье».

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Свердловской области (далее – ГАСО). Ф. Р. – 79. – Оп. 1. – Д. 1.
2. ГАСО. Ф. Р. – 86. – Оп. 1. – Д. 17.
3. ГАСО. Ф. Р. – 86. – Оп. 1. – Д. 24.
4. ГАСО. Ф. Р. – 86. – Оп. 1. – Д. 30.
5. ГАСО. Ф. Р. – 86. – Оп. 1. – Д. 31.
6. ГАСО. Ф. Р. – 86. – Оп. 2. – Д. 2.
7. ГАСО. Ф. Р. – 233. – Оп. 1. – Д. 175.
8. ГАСО. Ф. Р. – 1480. – Оп. 1. – Д. 1.
9. ГАСО. Ф. Р. – 1480. – Оп. 1. – Д. 2.
10. ГАСО. Ф. Р. – 1480. – Оп. 1. – Д. 7.
11. ГАСО. Ф. Р. – 1600. – Оп. 1. – Д. 5.
12. ГАСО. Ф. Р. – 1600. – Оп. 1. – Д. 6.
13. ГАСО. Ф. Р. – 1600. – Оп. 1. – Д. 7.
14. Зауральский край.
15. Игошев Б. М., Попов М. В. Революция и Уральская высшая педагогическая школа (к 95-летию со дня создания) // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2.
16. Игошев Б. М., Попов М. В., Елисафенко М. К., Суворов М. В. История развития педагогического образования в Екатеринбурге (в 1871–1930). – Екатеринбург, 2013.
17. Кальсина А. А., Шестова Т. Ю. Развитие образования и здравоохранения в Пермской губернии в период Первой мировой и Гражданской войны. – Пермь, 2011.
18. Киселев Д. А. Екатеринбургская школа в 1911–1923 гг. // Екатеринбург за двести лет (1723–1923). – Екатеринбург, 1923.
19. Кондрашова М. И. Коммунистическая партия – организатор формирования социалистической интеллигенции на Урале в 1917–1927 гг. – Иркутск, 1985.
20. Мотырев А. Борьба за школу // Борцы за народное счастье. – Свердловск, 1975.
21. Попов М. В., Бахтина И. Л. Свердловский педагогический техникум – региональный центр подготовки учительских кадров в Свердловске в 1920-х гг. // Великая Российская революция: достижения и проблемы научного познания и преподавания : ежегодник XXI всероссийские историко-педагогические чтения. – Екатеринбург, 2017. – Ч. II.

22. Попов М. В., Бахтина И. Л., Игошев Б. М., Клименко И. М. *Общеобразовательные школы и учительство Екатеринбурга в годы революции и Гражданской войны (1917 – начало 1921 гг.)*. – Екатеринбург, 2018.
23. *Уральская жизнь*.
24. Центр документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО). – Ф. 4. – Оп. 21. – Д. 1334.
25. ЦДООСО. – Ф. 161. – Оп. 14. – Д. 1224.

REFERENCES

1. Gosudarstvennyy arkhiv Sverdlovskoy oblasti (dalee – GASO). F. R. – 79. – Op. 1. – D. 1.
2. GASO. F. R. – 86. – Op. 1. – D. 17.
3. GASO. F. R. – 86. – Op. 1. – D. 24.
4. GASO. F. R. – 86. – Op. 1. – D. 30.
5. GASO. F. R. – 86. – Op. 1. – D. 31.
6. GASO. F. R. – 86. – Op. 2. – D. 2.
7. GASO. F. R. – 233. – Op. 1. – D. 175.
8. GASO. F. R. – 1480. – Op. 1. – D. 1.
9. GASO. F. R. – 1480. – Op. 1. – D. 2.
10. GASO. F. R. – 1480. – Op. 1. – D. 7.
11. GASO. F. R. – 1600. – Op. 1. – D. 5.
12. GASO. F. R. – 1600. – Op. 1. – D. 6.
13. GASO. F. R. – 1600. – Op. 1. – D. 7.
14. Zaural'skiy kray.
15. Igoshev B. M., Popov M. V. *Revolyutsiya i Ural'skaya vysshaya pedagogicheskaya shkola (k 95-letiyu so dnya sozdaniya) // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 2.*
16. Igoshev B. M., Popov M. V., Elisafenko M. K., Suvorov M. V. *Istoriya razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Ekaterinburge (v 1871–1930)*. – Ekaterinburg, 2013.
17. Kal'sina A. A., Shestova T. Yu. *Razvitie obrazovaniya i zdravookhraneniya v Permskoy gubernii v period Pervoy mirovoy i Grazhdanskoj vojny*. – Perm', 2011.
18. Kiselev D. A. *Ekaterinburgskaya shkola v 1911–1923 gg. // Ekaterinburg za dvesti let (1723–1923)*. – Ekaterinburg, 1923.
19. Kondrashova M. I. *Kommunisticheskaya partiya – organizator formirovaniya sotsialisticheskoy intelligentsii na Urale v 1917–1927 gg.* – Irkutsk, 1985.
20. Motyrev A. *Bor'ba za shkolu // Bortsy za narodnoe schast'e*. – Sverdlovsk, 1975.
21. Popov M. V., Bakhtina I. L. *Sverdlovskiy pedagogicheskij tekhnikum – regional'nyy tsentr podgotovki uchitel'skikh kadrov v Sverdlovskje v 1920-kh gg. // Velikaya Rossiyskaya revolyutsiya: dostizheniya i problemy nauchnogo poznaniya i prepodavaniya : ezhegodnik XXI vsjeros-siyskie istoriko-pedagogicheskie chteniya*. – Ekaterinburg, 2017. – Ch. II.
22. Popov M. V., Bakhtina I. L., Igoshev B. M., Klimenko I. M. *Obsheobrazovatel'nye shkoly i uchitel'stvo Ekaterinburga v gody revolyutsii i Grazhdanskoj vojny (1917 – nachalo 1921 gg.)*. – Ekaterinburg, 2018.
23. *Ural'skaya zhizn'*.
24. Tsentr dokumentatsii obshchestvennykh organizatsiy Sverdlovskoy oblasti (TsDOOSO). – F. 4. – Op. 21. – D. 1334.
25. TsDOOSO. – F. 161. – Op. 14. – D. 1224.

УДК 37.047:372.862
ББК 4426.30-26

ГРНТИ 14.43.43

Код ВАК 13.00.02

Комолова Валентина Адольфовна,

директор МАОУ «Гимназия № 155; 620075, г. Екатеринбург, ул. Челюскинцев, 90; e-mail: valentina.comolova@yandex.ru.

Чикова Ольга Анатольевна,

доктор физико-математических наук, заведующий кафедрой технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 9а; e-mail: chik63@mail.ru.

**СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ТЕХНОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ:
СОСТОЯНИЕ И СИСТЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальные практики; проектная деятельность; метод проектов; технология; технологическое образование; школьники; технологическо-экономические практики.

АННОТАЦИЯ. Статья раскрывает основное содержание социальной практики технологическо-экономического содержания. Социальные технологическо-экономические практики являются инновационным направлением модернизации национальной системы технологического образования, они направлены на изменение социокультурной реальности современного российского общества, модели повседневного поведения, хозяйственной деятельности каждого человека. Методическая сторона организации социальных технологическо-экономических практик основана на проектном и системно-деятельностном методах обучения, что соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС). Социальные технологическо-экономические практики проводятся на базе учреждений, являющихся социальными партнерами школы, где обучающиеся получают консультации профессионалов по теме проекта. Социальные технологическо-экономические практики фактически выступают как часть образовательного феномена – STEM-образования. Анализируется опыт организации социальной практики в МАОУ «Лицей № 110» г. Екатеринбурга для обучающихся предпрофильных 8–9 и профильных 10-х классов. Социальные практики технологического содержания традиционно проходят в НПО «Автоматика» им. Н. А. Семихатова: «Разработка микросхем», «Разработка тестов и тестирование интегральных микросхем» и работа с архивными материалами в музее НПОА. Во время практики работники предприятия проводят экскурсии по музею НПОА, обучающиеся знакомятся с космической техникой, принципом работы ракеты и деятельностью академика Н. А. Семихатова. Преподаватели социальных практик – это преподаватели, работающие в неформальных условиях, они часто являются волонтерами и/или выполняют эту деятельность поверх своей повседневной работы. Приоритеты социально-экономического развития устанавливают новые требования к выпускнику школы; он должен иметь возможность строить эффективную коммуникационную стратегию, готовиться к постоянному профессиональному саморазвитию.

Komolova Valentina Adolfovna,

Director, Gymnasium № 155, Ekaterinburg, Russia.

Chikova Olga Anatolievna,

Doctor of Physics and Mathematics, Head of Department of Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**SOCIAL PRACTICAL TRAINING OF TECHNOLOGICAL AND ECONOMIC CONTENT:
CONDITIONS AND SYSTEM OF COOPERATION**

KEYWORDS: social practices; projects; method of projects; technology; technological education; pupils; technological and economic practices.

ABSTRACT. The article reveals the basic content of social practical training of technological and economic content. Social technological and economic practical training is an innovation in the system of technological education, it is aimed at the changes of socio-cultural reality of contemporary Russian society, of the model of everyday behavior and economic activity of every person. Methodological perspective of implementation of social technological and economic practical trainings is founded on project-based and activity-based teaching methods, which meets the requirements of the Federal State Educational Standard. Social technological and economic training is held in the establishments – social partners of school – where the students may consult experts on the topic of their project. Social technological and economic practical trainings are a part of educational phenomenon of STEM-education. The experience of social practical training of Lyceum № 110 in Ekaterinburg for the 8-9th and 10th grades is described in this article. Social technological practical training takes place in the Scientific Development and Production Centre “Avtomatika” n.a. N.A. Semikhatov. The topics of such practical trainings are “Microcircuit Development”, “Development of Testing Systems for Integral Microcircuits” and the analysis of archive records kept at the museum of Scientific Development and Production Centre “Avtomatika”. During such practical training the employees of the Centre conduct excursions in the Museum of Scientific Development and Production Centre “Avtomatika”, show space systems, explain the principles of work of a rocket and describe the work of Academician N.A. Semikhatov. Mentors of social practical trainings are teachers working in unusual en-

vironment, they are often volunteers and work overtime. The priorities of social and economic development set up new requirements to school leavers: they should be able to build effective communicative strategy and be ready to constant professional self-development.

Одним из эффективных методов расширения социального опыта и развития коммуникативной и гражданской культуры школьников является *социальная практика*. Социальная практика – это вид учебно-социальной деятельности, в которой старшеклассник получает социальный опыт. Социальная практика проводится с целью ознакомления учащихся с возможными будущими профессиями, условиями труда, уровнем требований к работникам данных профессий, умениями, необходимыми для этой деятельности. Социальная практика должна помочь старшеклассникам определиться с выбором образовательной траектории в будущем.

Термин «социальная практика» в современной педагогической науке до сих пор не имеет четкого определения. Н. Ф. Логинова и С. Х. Самсонова понимают под социальной практикой вид деятельности старшеклассника, направленный на приобретение позитивного социального опыта, в котором он получает навыки социальной компетентности и реального действия в обществе [4]. М. П. Гурьянова, напротив, рассматривает социальную практику как общественно полезную деятельность, направленную на решение какой-либо социальной проблемы [3]. Н. Ю. Перевозникова, описывая социальную практику как технологию реализации компетентностного образования в школе, понимает под ней активные гражданские действия детей и подростков, одновременно являющиеся и образовательными формами, и гражданскими акциями [4]. Анализ научной и учебно-методической литературы позволил выявить следующие значения понятия «социальная практика» в педагогической науке:

- 1) ситуация – совокупность обстоятельств, условий, создающих социальные отношения;
- 2) деятельность – форма социальной активности;
- 3) процесс – определенная последовательность действий, имеющих преобразующий социальный характер;
- 4) функция – вид деятельности, направленный на приобретение позитивного социального опыта, направленный на получение навыков социальной компетентности и реального действия в обществе и др. [4].

Сформулировано обобщающее определение: «Социальная практика – это специально организованная образовательная деятельность учащихся, направленная на разви-

тие социальной компетентности, формирование и отработку индивидуальной модели социального поведения, социальных навыков (делового общения, социальной коммуникации с представителями различных социальных групп населения, социальных, профессиональных, административных структур и т.д.), получение опыта социального взаимодействия, осмысление и закрепление теоретических и практических знаний, полученных в ходе изучения учебных курсов обществоведческого содержания»; также названы особенности *социальных практик*:

1. Содержание практик выходит за рамки школьных учебных программ, связано с реальной жизнью, актуальной для учеников (сейчас или в перспективе).

2. Практики – это деятельность, следовательно, что у школьника должны быть цели и мотивы деятельности (обсуждение замысла), самостоятельные действия, направленные на достижение результата, а также рефлексия деятельности.

3. Социальные практики – это педагогически управляемая деятельность учеников, то есть при организации практик мы должны точно понимать, на получение каких возможных результатов они направлены. Кроме того, ожидаемые результаты нуждаются в декомпозиции (расшифровке, поэтапном разложении, конкретизации).

4. Результативность социальных практик обнаруживается (проверяется) либо в качестве освоенных действий, либо в качестве продукта. Действия или продукт являются объектами оценивания и для учеников, и для педагогов.

5. Для определения объектов оценивания (действия или продукта) необходимо разработать систему критериев и показателей [12].

Социальная практика формирует социальный опыт старшеклассников и является одним из инновационных подходов к организации процесса образовательного развития личности взрослого человека в аспекте ее наиболее полной самореализации в глобально изменяющемся мире. Закономерности формирования социального опыта старшеклассников определяются идеей расширения образовательных возможностей социальной активности школьников в единстве учебной и внеучебной проектной деятельности [3; 10; 15].

Условия многопрофильной школы предоставляют учащимся широкий выбор образовательных траекторий, включают

старшекласников в новую систему отношений с педагогами и со сверстниками, связанных учебной деятельностью через разнообразные виды социальной практики. Социальная практика предполагает ситуации, в которых человек получает социальный опыт. Такие ситуации возникают, в том числе, в результате формального (делового) общения и совместной деятельности школьников с представителями разных профессий на рабочих местах [9; 11].

В МАОУ «Лицей № 110» г. Екатеринбург учащимся предпрофильных 8–9 и профильных 10-х классов было предложено 16 видов социальных практик. Впервые проводилась социальная практика в научно-просветительском отделе МБУК «Екатеринбургский зоопарк»; в рамках данной практики двадцать учащихся познакомились с особенностями работы предприятия, много узнали об особенностях животных зоопарка и научились работать с посетителями. Семь учащихся лицея под руководством приняли участие в ежегодной Вахте памяти, проходившей в Волгоградской области. За время вахты были подняты останки 125 бойцов РККА, в том числе установлено десять имен. На открытом воздухе прошли акция «Сохрани подвиг деда в памяти своей», лекторий в рамках проекта «Без срока давности», мероприятие в рамках акции «Мы возвращаем имена». Популярными видами социальной практики стали практики технологического содержания: «Освоение приемов робототехники, создание действующих моделей», «Освоение приемов исследования в физической лаборатории». В ходе практики учащиеся научились использовать базовые датчики, понимать основы блочного программирования и принципы соревнований по робототехнике. Социальные практики технологического содержания традиционно проходят в НПО «Автоматика» им. Н. А. Семихатова: «Разработка микросхем», «Разработка тестов и тестирование интегральных микросхем» и работа с архивными материалами в музее НПО. Во время практики работники предприятия проводили экскурсии по музею НПО, школьников познакомили с военно-боевой техникой, космической техникой, народно-хозяйственной продукцией НПО «Автоматика», принципом работы ракеты и деятельностью академика Н. А. Семихатова. Среди других видов социальных практик необходимо отметить следующие, ставшие традиционными для МАОУ «Лицей № 110»: «Формирование финансовой грамотности в летней экономической школе УрФУ», «Разработка проектов в рамках билингвального обучения», «Работа с архивными материалами в лицейском музее», «Формирование навыков проектной работы

в математическом клубе» и «Обычные дела» – уборка лица и территории, уход за газонами и др. Особой популярностью среди учащихся математико-экономического профильного класса пользовалась социальная практика «Формирование финансовой грамотности в летней экономической школе УрФУ». Таким образом, основываясь на опыте организации социальных практик учащихся профильных классов МАОУ «Лицей № 110», были выявлены предпочтения в выборе вида практики – авторы сочли необходимым выделить социальные практики технологического содержания и провести психолого-педагогический анализ организационно-методических условий их проведения.

Социальные технологическо-экономические практики включают в себя ценности технологической культуры [8; 13; 14], действия, опыт, навыки, научное знание о технологиях современного производства, обществе и экономике, которые базируются на основе синтеза технологических знаний из естественных, гуманитарных и технических наук. Социальные технологическо-экономические практики могут выступать как инновационное направление модернизации национальной системы технологического образования и могут изменять не только социокультурную реальность современного российского общества, но и модели повседневного поведения, хозяйственной деятельности каждого человека. Однако в настоящий момент процесс их внедрения в сферу общего образования носит недостаточный, неопределенный и фрагментарный характер. Существующая система технологического образования – от дошкольного до высшего – обладает достаточным по масштабам и качеству потенциалом. Однако в условиях неопределенности, рискогенности, глобализации, трансформации всех сфер и институтов общества образование и воспитание все более дистанцируются друг от друга. Из-за недостатков государственного финансирования и постепенно ослабевающего государственного интереса к технологическому образованию его эффективность может значительно уменьшиться. С позиций системного и институционального подходов социальные технологическо-экономические практики представляют собой целостную систему технологической и экономической культуры, индивидуальных и коллективных действий, сопряженных со средствами и результатами этих действий.

Методическая сторона организации социальных технологическо-экономических практик основана на проектном методе обучения [1; 2; 5; 6; 7] и может быть представлена в виде ряда последовательно сменяющихся друг друга этапов.

1. На первом этапе информация о том или ином объекте окружающего мира заинтересовывает школьника и побуждает его к самостоятельной учебной деятельности. Школьникам предлагается изучать данный объект на социальной практике, выполняя проект. Учитель технологии – руководитель практики – разрабатывает программу практики, формулирует цель, содержание и результаты проекта. В период практики учитель проводит занятия, на которых школьники выполняют проект.

2. Второй этап выполнения проекта предполагает работу старшеклассников в группах по три–пять человек. Каждый участник социальной практики имеет свое индивидуальное задание. Результат работы группы требует взаимодействия и кооперации учащихся. На основе заданий, выполненных каждым учащимся, составляется единый отчет, который представляется на общей презентации результатов социальной практики. Социальные практики проводятся не только в самой школе, но и на базе учреждений, являющихся социальными партнерами школы, где школьники получают консультации профессионалов по теме проекта.

3. Третий этап – подведение итогов практики – этап самый трудоемкий: составляются индивидуальные отчеты о выполненной работе, готовится доклад на заключительную конференцию. Предполагается рефлексивный отчет руководителя практики, отражающий роль и развитие каждого ученика в группе при выполнении проекта. Результаты практики представляются, например, в форме общешкольной конференции [12].

Социальные технолого-экономические практики фактически выступают как часть образовательного феномена – STEM-образования. STEM-образование предполагает повышение качества понимания учащимися дисциплин, относящихся к науке, технологии, инженерии и математике, цель – подготовка обучающихся к более эффективному применению полученных знаний для решения профессиональных задач и проблем (в том числе через улучшение навыков высокоорганизованного мышления) и развитие компетенции в STEM (результат чего можно назвать STEM-грамотностью). В STEM-образовании должен преобладать многопрофильный подход, который использует интегративность в обучении STEM-дисциплинам, как это делается в реальных производственных условиях. Тем самым школьник сможет применять свои знания для решения плохо структурированных технологических проблем, развивать технические способности и более

интенсивно овладевать навыками высокоорганизованного мышления [16]. Обучение предполагается строить на базе проблемно ориентированной учебной деятельности (на основе метода проектов и технического проектирования), которая объединяет научные принципы, технологию, проектирование и математику в одну школьную STEM-программу. Эта программа может преподаваться в качестве нового отдельного школьного предмета или использоваться для оказания помощи уже существующим STEM-предметам для достижения наиболее значимых результатов. Концепция STEM-образования имеет в основе когнитивно-деятельностный подход в образовании, модель компетенций когнитивного субъекта. Современная когнитивная модель для STEM-образования – четырехступенчатая модель Anderson, Fincham, and Douglass (1997). Концепция Adaptive Control of Thought-Rational (ACT-R) (Anderson, 1993). Отмечена основная роль интерактивной мультимедийной обучающей среды [25]. В основе когнитивно-аффективной теории обучения лежат положения о том, у людей есть отдельные каналы для обработки информации различными методами; только несколько фрагментов информации могут активно обрабатываться в рабочей памяти в каждый момент времени; значимое обучение происходит, когда учащийся проводит сознательное усилие в когнитивных процессах, таких как выбор, организация и интеграция новой информации с существующими знаниями; долгосрочная память обладает динамичной, развивающейся структурой, которая включает как индивидуальную память, так и память для общедоступных знаний; мотивационный фактор способствует обучению путем увеличения или уменьшения познавательного взаимодействия; метакогнитивные факторы, способствующие обучению путем регулирования когнитивной обработки; предшествующие знания и способности могут влиять на динамику и результат обучения с помощью определенных методов. Осмысленность обучения, увеличение познавательной активности учащихся и снижение когнитивной нагрузки. Когнитивно-аффективная теория обучения предполагает связь между когнитивными требованиями, предъявляемыми учебной средой, и желаемыми результатами обучения. В последнее время система STEM-образования является трендом государственной и национальной политики в США. Развитие системы STEM-образования в США предполагает пять направлений (уровней). Стандарт А: Профессиональное развитие для учителей технологии должно учитывать фундаментальную природу, со-

держание и практику техники для продвижения знаний в области инженерного контента. Стандарт В: Профессиональное развитие для учителей технологии должно актуализировать знания в области инженерного педагогического контента. Стандарт С: Профессиональное развитие для учителей технологии должно включать четкое понимание, какой контекст предлагают инженерный дизайн и решение проблем для преподавания стандартов обучения в области науки, математики, языковых искусств, чтения и других предметов. Стандарт D: Профессиональное развитие для преподавателей инженерных наук должно дать возможность учителям определить соответствующую учебную программу, учебные материалы и методы оценки. Стандарт E: Профессиональное развитие для учителей технологии должно быть согласовано с существующими стандартами обучения и обучением студентов [27].

Анализ опыта STEM-образования США показал необходимость социальных технологико-экономических практик школьников как средства развития навыков социальной компетентности и эмпатии будущих инженеров. Известно, что ситуация, когда инженеры вынуждены управлять проектными группами или выступать в качестве лидеров организации, может стать для них проблемной. Уровень эмпатии измерялся четырьмя подшкалами Индекса межличностной реактивности, перспективой, фантазией, эмпатическим расстройством и эмпатической заботой [26]. Модель эмоционального интеллекта эмпатии известна как модель основного навыка для практической ориентации и профессиональный способ существования [19]. Процесс инженерного проектирования был включен в научные стандарты 12-летних школ в США с 2013 г. [29]. Процесс проектирования включает в себя этапы определения технической проблемы, разработки решений и оптимизации технологии. Хотя слово «эмпатия» не используется, эти проблемы определяются с эмпатической точки зрения как «ситуации, которые люди хотят изменить», «социального и глобального значения». Тем не менее, стандарты не инструктируют, как определить проблему или как учить эмпатии. Проведено исследование для оценки влияния уроков, основанных на эмпатии, на интересы девочек в области науки, техники, техники и математики (STEM). Интерес девушек может быть более выраженным, если занятия включают в себя элемент соперничества [21]. Другие исследования показывают, что эмпатия детей увеличивается с типом медиа, предоставленным на уроке (компьютер против робота) [22]. Дополнительные

аффективные компоненты, такие как эмпатия и принадлежность могут играть ключевую роль в повышении интереса девочек к STEM-образованию в ходе социальных практик [20]. Преподаватели социальных практик в отличие от представителей формального образования – это преподаватели, работающие в неформальных условиях, они часто являются волонтерами и/или выполняют эту деятельность поверх своей повседневной работы. Важно выяснить, (1) что мотивирует людей на добровольное участие в неформальном образовании Science, Technology, Engineering, Mathematics and Computer Science (STEM-C), (2) что может помочь мотивировать людей, которые в настоящее время демотивированы, и, наконец, (3) что мы можем сделать не только для привлечения новых добровольцев, но и для сохранения нынешних [24].

Приоритеты социально-экономического развития, стоящие перед нашей страной, устанавливают новые требования к выпускнику школы: он должен не только обладать определенными знаниями, но и иметь возможность строить эффективную коммуникационную стратегию, готовиться к постоянному профессиональному саморазвитию, проявлять инициативу, взаимодействовать в условиях соперничества, другими словами, быть конкурентоспособными. Решение этих вопросов будет способствовать созданию условий, в которых объективные требования социальной системы нашли бы понимание среди учащихся средних школ, поэтому необходимо сформировать конкурентное мышление. Социальная практика позволяет школьникам осваивать знания, ценности и навыки конкурентоспособного специалиста, необходимые для дальнейшего устойчивого развития. Самозависимое принятие решений, критическое восприятие информации, готовность к конкуренции позволяют сформировать конкурентоспособную личность [27].

В заключении рассмотрим перспективные для условий социальной практики старшеклассников методы экономического образования. Перспективно обучение экономической грамотности и экономической справедливости с помощью искусства. Домашние и школьные связи вдохновляют детское экономическое мышление. Математический и исторический векторы допустимы для экономики средних школ. Актуально повышение экономической грамотности учащихся в сфере карьеры и гражданской жизни [28].

Школьные программы социальных практик в области финансового образования могут улучшить финансовые знания и отношения детей и подростков. К сожалению,

большинство исследований основано на самооценке; разработок, которые оценивают влияние финансового образования на фактическое финансовое поведение детей и подростков, не достаточно. Перспективным методом обучения финансовой грамотности детей и подростков в начальной и средней школах является «опытное обучение», ос-

новное внимание следует уделять конкретным «жизненным событиям» учащихся [23]. В Соединенных Штатах имеет место успешная и уникальная учебная программа по личному финансированию для средней школы «Ключи к финансовому успеху», которая предлагает использование теста «Финансовый фитнес для жизни» (тест FFFL-HS) [18].

ЛИТЕРАТУРА

1. Лернер П. С. Учителю об инженерно-техническом проектировании // Школа и производство. – 1999. – № 2. – С. 21–24.
2. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / под ред. В. В. Рубцова. – Мозырь : Белый ветер, 2000. – 286 с.
3. Методика организации социальных и социально-профессиональных практик / под ред. Н. А. Кривопаловой, Н. Н. Ушаковой ; Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области. – Курган, 2009. – 76 с.
4. Никитина Г. В. Социальная практика как педагогическое понятие // Актуальные задачи педагогики : мат-лы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.) / под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. – Чита : Молодой ученый, 2011. – Т. 2. – С. 33–35.
5. Павлова М. Б., Питт Дж. Дизайн-подход как основа обучения. – Н. Новгород : Изд-во Нижегородского гуманитарного центра, 2000. – 286 с. – (Серия «Развитие детского творчества через технологические проекты»).
6. Павлова М. Б., Питт Дж., Гуревич М. И., Сасова И. А. Метод проектов в технологическом образовании школьников : пособие для учителя / под ред. И. А. Сасовой. – М. : Вентана-Граф, 2003. – 296 с.
7. Самородский П. С. Проектно-технологическая подготовка школьников (психология, педагогика и эргономика технического труда) : науч.-метод. издание. – М. : Вентана-Граф, 2005. – 300 с.
8. Симоненко В. Д. Примерная программа «Основы технологической культуры» (10–11 классы) // Школа и производство. – 1999. – № 2. – С. 10–14.
9. Сыч Т. В. Социальная практика обучающихся как способ накопления социального опыта // Образование Ямала. – 2018. – № 17.
10. Утямишева Т. Ю. Формирование социального опыта старших школьников : монография. – Оренбург : Университет, 2014. – 129 с.
11. Учебные, социальные, исследовательские практики в профильной школе : пособие для учителя. – Улан-Удэ : Изд-во Бурят. гос. унт-та, 2009. – 53 с.
12. Формирование социальной зрелости учащихся средствами профессиональных проб и социальных практик : учеб.-метод. пособие / под ред. С. В. Кривых. – СПб. : Экспресс, 2014. – 130 с.
13. Хамитов И. С. Проведение проверки сформированности элементов технологической культуры учащихся общеобразовательной школы // Наука и школа. – 2007. – № 1. – С. 51–52.
14. Хотунцев Ю. Л. Программа «Основы технологической культуры» // Школа и производство. – 2002. – № 7. – С. 9–12.
15. Чащина А. А. Социальное проектирование и социальная практика // Вестник Красноярского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2006. – № 3/2. – С. 43–46.
16. Чемяков В. Н., Крылов Д. А. Stem – новый подход к инженерному образованию [Электронный ресурс] // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – № 5 (20). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/stem-novyy-podhod-k-inzhenernomu-obrazovaniyu> (дата обращения: 25.04.2018).
17. Amagir A., Groot W., Maassen van den Brink H., Wilschut A. A review of financial-literacy education programs for children and adolescents // Citizenship, Social and Economics Education. – 2018. – Vol. 17. – № 1. – P. 56–80.
18. Asarta C. J., Hill A. T., Meszaros B. T. The features and effectiveness of the Keys to financial success curriculum // International Review of Economics Education. – 2014. – Vol. 16. – P. 39–50.
19. Burns H. D., Lesseig K. Empathy in middle school engineering design process // Proceedings – Frontiers in Education Conference. – Indianapolis ; United States, 2017. – P. 1–44.
20. Burns H. D., Lesseig K., Staus N. Girls' interest in STEM // Proceedings – Frontiers in Education Conference, 6th Annual Frontiers in Education Conference. – United States : Bayfront Convention Center Erie, 2016.
21. Capobianco V. M., Yu J. H. Using the construct of care to frame engineering as a caring profession toward promoting young girls' participation // Journal of Women and Minorities in Science and Engineering. – 2014. – Vol. 20. – № 1. – P. 21–33.
22. Han J., Jo M., Hyun E., So H.-J. Examining young children's perception toward augmented reality-infused dramatic play // Educational Technology Research and Development. – 2015. – Vol. 63. – № 3. – P. 455–474.
23. Henning M. B. Innovations in Economic Education: Promising Practices for Teachers and Students. – 2016. – 216 p.
24. Jagušć T., Kržić A. S., Nakić A., Grgić M., Bojic I. What (de)motivates one to volunteer in K-12 STEM-C outreach activities? // Proceedings – Frontiers in Education Conference. – Indianapolis ; United States, 2017.
25. Ozoqul G., Reisslein J., Reisslein M. R-12 Engineering Outreach: Design Decisions, Rationales, and Applications // International Journal of Designs for Learning. – 2016. – Vol. 7. – № 2. – P. 57–73.
26. Rasool C., Danielsson H., Jungert T. Empathy among students in engineering programmes // European Journal of Engineering Education. – 2012. – Vol. 37. – № 5. – P. 427–435.

27. Reimers J. E., Farmer C. L., Klein-Gardner S. S. An Introduction to the Standards for Preparation and Professional Development for Teachers of Engineering // *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*. – 2015. – Vol. 5. – Iss. 1. – Article 5.

28. Shafranov-Kutsev G. F., Gulyaeva L. V. Research of competitive orientation among secondary school senior students: Current trends and prospects for nurturing (Case study of Tyumen region) // *Integration of Education*. – 2017. – Vol. 21. – № 4. – P. 651–668.

29. Walther J., Miller S. E., Sochacka N. W. A Model of Empathy in Engineering as a Core Skill, Practice Orientation, and Professional Way of Being / *Journal of Engineering Education*. – 2017. – Vol. 106. – № 1. – P. 123–148.

REFERENCES

1. Lerner P. S. Uchitelyu ob inzhenerno-tehnicheskom proektirovanii // *Shkola i proizvodstvo*. – 1999. – № 2. – S. 21–24.
2. Matyash N. V. Psikhologiya proektnoy deyatel'nosti shkol'nikov v usloviyakh tekhnologicheskogo obrazovaniya / pod red. V. V. Rubtsova. – Mozyr' : Belyy veter, 2000. – 286 s.
3. Metodika organizatsii sotsial'nykh i sotsial'no-professional'nykh praktik / pod red. N. A. Krivopalovoy, N. N. Ushakovoy ; Institut povysheniya kvalifikatsii i perepodgotovki rabotnikov obrazovaniya Kurganskoy oblasti. – Kurgan, 2009. – 76 s.
4. Nikitina G. V. Sotsial'naya praktika kak pedagogicheskoe ponyatie // Aktual'nye zadachi pedagogiki : mat-ly mezhdunar. zaoch. nauch. konf. (g. Chita, dekabr' 2011 g.) / pod obshch. red. G. D. Akhmetovoy. – Chita : Molodoy uchenyy, 2011. – T. 2. – S. 33–35.
5. Pavlova M. B., Pitt Dzh. Dizayn-podkhod kak osnova obucheniya. – N. Novgorod : Izd-vo Nizhegorodskogo gumanitarnogo tsentra, 2000. – 286 s. – (Seriya «Razvitie detskogo tvorchestva cherez tekhnologicheskie proekty»).
6. Pavlova M. B., Pitt Dzh., Gurevich M. I., Sasova I. A. Metod proektov v tekhnologicheskoy obrazovaniy shkol'nikov : posobie dlya uchitelya / pod red. I. A. Sasovoy. – M. : Ventana-Graf, 2003. – 296 s.
7. Samorodskiy P. S. Proektno-tekhnologicheskaya podgotovka shkol'nikov (psikhologiya, pedagogika i ergonomika tekhnicheskogo truda) : nauch.-metod. izdanie. – M. : Ventana-Graff, 2005. – 300 s.
8. Simonenko V. D. Primernaya programma «Osnovy tekhnologicheskoy kul'tury» (10–11 klassy) // *Shkola i proizvodstvo*. – 1999. – № 2. – S. 10–14.
9. Sych T. V. Sotsial'naya praktika obuchayushchikhsya kak sposob nakopleniya sotsial'nogo opyta // *Obrazovanie Yamala*. – 2018. – № 17.
10. Utyamisheva T. Yu. Formirovanie sotsial'nogo opyta starshikh shkol'nikov : monografiya. – Orenburg : Universitet, 2014. – 129 s.
11. Uchebnye, sotsial'nye, issledovatel'skie praktiki v profil'noy shkole : posobie dlya uchitelya. – Ulan-Ude : Izd-vo Buryat. gos. unt-ta, 2009. – 53 s.
12. Formirovanie sotsial'noy zrelosti uchashchikhsya sredstvami professional'nykh prob i sotsial'nykh praktik : ucheb.-metod. posobie / pod red. S. V. Krivykh. – SPb. : Ekspres, 2014. – 130 s.
13. Khamitov I. S. Provedenie proverki sformirovannosti elementov tekhnologicheskoy kul'tury uchashchikhsya obshcheobrazovatel'noy shkoly // *Nauka i shkola*. – 2007. – № 1. – S. 51–52.
14. Khotuntsev Yu. L. Programma «Osnovy tekhnologicheskoy kul'tury» // *Shkola i proizvodstvo*. – 2002. – № 7. – S. 9–12.
15. Chashchina A. A. Sotsial'noe proektirovanie i sotsial'naya praktika // *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. – 2006. – № 3/2. – S. 43–46.
16. Chemekov V. N., Krylov D. A. Stem – novyy podkhod k inzhenernomu obrazovaniyu [Elektronnyy resurs] // *Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2015. – № 5 (20). – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/stem-novyy-podhod-k-inzhenernomu-obrazovaniyu> (data obrashcheniya: 25.04.2018).
17. Amagir A., Groot W., Maassen van den Brink H., Wilschut A. A review of financial-literacy education programs for children and adolescents // *Citizenship, Social and Economics Education*. – 2018. – Vol. 17. – № 1. – P. 56–80.
18. Asarta C. J., Hill A. T., Meszaros B. T. The features and effectiveness of the Keys to financial success curriculum // *International Review of Economics Education*. – 2014. – Vol. 16. – P. 39–50.
19. Burns H. D., Lesseig K. Empathy in middle school engineering design process // *Proceedings – Frontiers in Education Conference*. – Indianapolis ; United States, 2017. – P. 1–44.
20. Burns H. D., Lesseig K., Staus N. Girls' interest in STEM // *Proceedings – Frontiers in Education Conference, 6th Annual Frontiers in Education Conference*. – United States : Bayfront Convention Center Erie, 2016.
21. Capobianco B. M., Yu J. H. Using the construct of care to frame engineering as a caring profession toward promoting young girls' participation // *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*. – 2014. – Vol. 20. – № 1. – P. 21–33.
22. Han J., Jo M., Hyun E., So H.-J. Examining young children's perception toward augmented reality-infused dramatic play // *Educational Technology Research and Development*. – 2015. – Vol. 63. – № 3. – P. 455–474.
23. Henning M. B. Innovations in Economic Education: Promising Practices for Teachers and Students. – 2016. – 216 p.
24. Jagušć T., Kržić A. S., Nakić A., Grgić M., Bojic I. What (de)motivates one to volunteer in K-12 STEM-C outreach activities? // *Proceedings – Frontiers in Education Conference*. – Indianapolis ; United States, 2017.
25. Ozoqul G., Reisslein J., Reisslein M. R-12 Engineering Outreach: Design Decisions, Rationales, and Applications // *International Journal of Designs for Learning*. – 2016. – Vol. 7. – № 2. – P. 57–73.
26. Rasoal C., Danielsson H., Jungert T. Empathy among students in engineering programmes // *European Journal of Engineering Education*. – 2012. – Vol. 37. – № 5. – P. 427–435.

27. Reimers J. E., Farmer C. L., Klein-Gardner S. S. An Introduction to the Standards for Preparation and Professional Development for Teachers of Engineering // *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*. – 2015. – Vol. 5. – Iss. 1. – Article 5.

28. Shafranov-Kutsev G. F., Gulyaeva L. V. Research of competitive orientation among secondary school senior students: Current trends and prospects for nurturing (Case study of Tyumen region) // *Integration of Education*. – 2017. – Vol. 21. – № 4. – P. 651–668.

29. Walther J., Miller S. E., Sochacka N. W. A Model of Empathy in Engineering as a Core Skill, Practice Orientation, and Professional Way of Being / *Journal of Engineering Education*. – 2017. – Vol. 106. – № 1. – P. 123–148.

УДК 377.5
ББК 4447.4

ГРНТИ 14.33.07

Код ВАК 13.00.08

Белоконь Ольга Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой профессионально-технологического образования, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, г. Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3; e-mail: passionflower@mail.ru.

Белова Надежда Юрьевна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры менеджмента, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45; e-mail: nade-belova@mail.ru.

**УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАК УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: среднее профессиональное образование; качество образования; студенты; удовлетворенность качеством; образовательные услуги; анкетирование.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы, посвященные достаточно актуальной и востребованной в современном обществе проблеме анализа степени удовлетворенности потребителей образовательных услуг качеством предоставления образования на примере среднего профессионального обучения. Приведены и проанализированы данные исследования, базирующегося на анкетировании студентов трех учебных заведений среднего профессионального образования города Шадринска Курганской области. Исследование посвящено изучению удовлетворенности студентов образовательными услугами в аспектах материально-технического обеспечения образовательного процесса (состояние аудиторий, наличие компьютерных классов, спортивное оборудование, условия работы в читальных залах, наличие технических средств обучения, электронных ресурсов образовательной организации), организации питания, медицинского обслуживания, социального обеспечения процесса образования; качества организации учебной работы образовательной организации; деятельности преподавателей образовательной организации (владение предметом, культура речи и преподавания, владения техническими средствами в образовательном процессе); качества и критериев оценивания студентов; качества работы студенческого самоуправления, организации досуговых, спортивных мероприятий, участие в общественных мероприятиях и др. В ходе выполненной работы выделены области, требующие особого внимания со стороны руководства учебными заведениями, их улучшение и модернизация. Сделаны выводы относительно требований к повышению качества образования, касательно активизации проведения исследований, направленных на изучение мнения об оказываемых образовательных услугах родителей учащихся, а также получения информации о требованиях работодателей к выпускникам учебных заведений среднего профессионального образования, удовлетворенности работодателей навыками и компетенциями выпускников средних профессиональных образовательных организаций. Таким образом, в статье намечены последующие актуальные аспекты для эмпирического изучения проблемы удовлетворенности студентами качеством оказываемых образовательных услуг образовательными организациями среднего профессионального образования.

Belokon Olga Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of Professional-Technological Education Department, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

Belova Nadezhda Yuryevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Management, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia.

**SATISFACTION WITH THE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES
IN SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION
AS MANAGEMENT PROBLEM**

KEYWORDS: secondary vocational education quality; students; satisfaction with quality; educational service; survey.

ABSTRACT. The article is about an important problem of the analysis of consumer's satisfaction with the quality of educational services in secondary professional education system. This research is based on a survey among students of three educational institutions of secondary professional schools in Shadrinsk, Kurgan region. This work is devoted to the study of satisfaction of students with educational services, such as material and technical support of the educational process (state of classrooms, presence of computer classes, sports equipment, working conditions in reading rooms, and technical and electronic training facilities), catering, medical care, social security of the educational process; professional activities of teachers in the organization (knowledge of the subject, culture of speech and teaching, use of technical means in the educational process, etc.); quality and criteria for assessment; quality of work of students' self-government,

organization of leisure and sports activities, public events, etc. During the work, we singled out the areas requiring special attention from the management of secondary professional educational organizations and we identified the lines of their improvement and modernization. A conclusion is made about the necessity of improvement of the quality of education, activation of research work among the parents to analyze their satisfaction in the services of educational system, and the analysis of information about the requirements of employers for graduates of secondary vocational education, and employers' satisfaction with professional skills of graduates of secondary professional schools. Thus, the article outlines the aspects for the empirical study of the problem of satisfaction of students with the quality of educational services provided by educational institutions of secondary professional system.

Актуальность исследования удовлетворенности потребителей образовательных услуг их качеством заключается в том, что полученные результаты позволяют не только изучить и проанализировать образовательный процесс, но и осуществлять эффективное управление. В ходе формирования внутриобразовательной системы управления качеством подготовки выпускников образовательных учреждений среднего профессионального образования главный акцент должен быть сделан на потребителя образовательных услуг, на учет его потребностей и степени удовлетворенности оказываемыми услугами.

Успех в образовательной деятельности учреждений среднего профессионального образования в целом, как известно, во многом определяется знанием особенностей, присущих контингенту обучающихся – их устремлений, ценностей, отношения к получаемой специальности, понимания жизненных перспектив и т.д. [13]. Именно поэтому исследования в среде студентов средних профессиональных образовательных организаций имеют существенное эмпирическое значение для совершенствования всего учебного процесса организации.

Профессиональному образованию в нашей стране всегда были присущи высокие показатели и нормы качества оказываемых услуг. В последнее время в системе отечественного образования происходит резкая переориентация в отношении оценки качества оказания образовательных услуг. Процесс реформирования образования в целом и среднего профессионального образования в частности является сегодня одним из важных направлений в развитии общества и государства [5]. При этом важно учитывать, что на каждом этапе развития системы среднего профессионального образования необходима социальная рефлексия, касающаяся соотнесения процесса и результата с последующей адекватной практикой и корректировкой [6].

Вопросам изучения удовлетворенности качеством образовательных услуг как в высших учебных заведениях, так и в средних профессиональных в нашей стране посвящены работы П. А. Бакланова [13],

М. Г. Беляевой [3; 10], А. В. Быковой [4], М. А. Головина [5], В. А. Качалова [8], Л. В. Курзаевой [9], Е. А. Лебедевой [12], А. А. Немцова [1], Н. Г. Овчинниковой [8], И. С. Парфеновой [10], В. И. Савенкова [12], В. А. Селезневой [15], С. С. Татарченковой [11], Л. Р. Ягудиной [16].

Следует отметить, что среди ученых нет однозначного толкования понятия качества образовательных услуг, в связи с чем исследование основных составляющих качества образовательных услуг образовательной организации с точки зрения теоретических аспектов представляет научный интерес с целью дальнейшего их практического применения в управленческой деятельности образовательной организации.

Специфика рынка образовательных услуг проявляется в особом товаре данного рынка – образовательных услугах.

Образовательные услуги – комплекс целенаправленно создаваемых и предлагаемых населению возможностей для приобретения определенных знаний и умений, для удовлетворения тех или иных образовательных потребностей, разновидность социальных потребностей, полнота удовлетворения которых составляет необходимую предпосылку их нормального функционирования и успешного развития [2].

Образовательные услуги имеют специфические особенности:

– публичность образовательной услуги носит ограниченный (избирательный) характер: условия оказания услуги отличаются для лиц с различным уровнем аттестации по результатам получения общего среднего образования;

– образовательная услуга потребляется одним индивидом, но результат ее оказания (сформированные компетенции) необходим индивиду для последующей перепродажи работодателю в составе рабочей силы;

– результат оказания услуги зависит не только от образовательного учреждения, но и от потребителя услуги.

Образовательная услуга учебного заведения овецивается в учебных программах, обеспеченных личными материально-вещественными факторами квалифицированной рабочей силы [8].

Работа выполнена при поддержке гранта ШГПУ, договор № 09н от 22 января 2018 г.

Качество процесса предоставления образовательных услуг подразумевает совокупность, с одной стороны, процесса организации и реализации применяемых технологий предоставления образовательных услуг, с другой – качество результата процесса предоставления образовательных услуг. В данные критерии включены показатели сферы материально-технического обеспечения образовательного процесса, социального обеспечения процесса образования; качества организации учебной работы образовательной организации; деятельности преподавателей образовательной организации.

С целью изучения удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг и процессуальной стороной обучения в образовательных организациях среднего профессионального образования города Шадринска Курганской области было проведено исследование. Сбор сведений проводился методом группового анонимного анкетирования.

Одним из источников информации о качестве учебного процесса является, без сомнения, мнение обучающихся.

Базами исследования выступили следующие образовательные организации: Шадринский финансово-экономический колледж – филиал ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», ГБПОУ «Шадринский политехнический колледж», Шадринский филиал ГБОУ «Курганский базовый медицинский колледж».

Объектом анализа, отраженного в настоящей статье, явились данные исследования, охватившего 180 студентов указанных учебных заведений (по 60 из каждого). Из них 98 девушек, 82 юноши.

В качестве предмета анализа выступило мнение студентов относительно условий, результативности и качества профессионального обучения.

Анкеты, предложенные студентам, включали в себя два блока вопросов: открытые (требующие развернутого ответа) и закрытые, в которых необходимо было оценить по десятибалльной шкале степень важности предложенного показателя и удовлетворенности им. Всего анкеты содержали 40 вопросов, посвященных проблеме исследования.

Вопросы анкеты охватывали сферу материально-технического обеспечения образовательного процесса (состояние аудиторий, наличие компьютерных классов, спортивное оборудование, условия работы в читальных залах, наличие технических средств обучения, электронные ресурсы образовательной организации); организации питания, медицинского обслуживания, социального обеспечения процесса образова-

ния; качества организации учебной работы образовательной организации; деятельности преподавателей образовательной организации (владение предметом, культура речи и преподавания, владение техническими средствами в образовательном процессе); качества и критериев оценивания студентов; качества работы студенческого самоуправления, организации досуговых, спортивных мероприятий, участие в общественных мероприятиях и др.

Остановимся более подробно на результатах опроса обучающихся обозначенных нами образовательных организаций.

Затруднение у студентов вызвали ответы на вопросы об оборудовании лабораторий, курсовом проектировании, учебной и производственной практике, конкурсах вне колледжа, о будущей профессии и требованиях рынка. Затруднение вызвали вопросы, требующие выбора дисциплин, описания дополнительных профессий, касающиеся возможности подачи жалоб, организации субботников и городских мероприятий.

Студенты охотно отвечали на открытый вопрос об улучшении условий обучения. Так, от студентов поступили предложения улучшить материально-техническое оснащение (14,4% опрошенных), питание (3,3%), стипендии, мероприятия, инновации, квалификацию преподавателей (менее 3% по каждому показателю).

Относительно повышения качества воспитательной работы предложений от студентов поступило небольшое количество. Следует отметить, что эти ответы отличались высокой степенью дифференцированности, так, часть опрошенных предлагает повысить строгость, а другие, наоборот, быть более внимательными к студентам.

По улучшению качества обучения студентами предложено несколько вариантов. Ничего не менять или улучшить материально-техническое оснащение предлагают по 35,6% респондентов. Улучшить индивидуальную работу предлагают 26,7% опрошенных учащихся, уровень преподавания – 10,6%, а дополнительные услуги только 3,3% опрошенных. В результате 69,7% опрошенных студентов будут рекомендовать обучение в данной образовательной организации другим людям, 18,9% затрудняются с ответом, а 11,1% не будут рекомендовать обучение никому.

Все опрошенные студенты неважными считают оснащение лабораторий и организацию субботников, все остальные показатели студенты считают важными.

Из наиболее важных, со стороны респондентов, показателей: студенты не удовлетворены качеством и наличием спортивного инвентаря, питанием, социальным обеспечением, возможностью выбора дис-

циплин и процедурой подачи жалоб. Отмечена высокая степень удовлетворения такими показателями, как владение предметом и культурой речи преподавателей.

Больше всего разброс мнений по важности был обнаружен по следующим показателям: удовлетворенность питанием, организация лабораторий, выбор дисциплин, подача жалоб и проведение субботников. Это свидетельствует о том, что данные показатели важны только для отдельных категорий студентов. Единодушно респонденты оказались в вопросах, касающихся оценки качества лекций, владения предметом и культурой речи преподавателями.

Затруднение вызвали такие вопросы, как курсовое проектирование, учебная и производственная практика, конкурсы вне колледжа, возможность изучения курсов по дополнительным профессиям внутри колледжа, возможность подачи жалоб на качество работы преподавателя, организация субботников и городских мероприятий. Это может быть связано с тем, что большинство опрошиваемых являются студентами I и II курсов и недостаточно осведомлены, либо не сталкивались с данными мероприятиями.

Студенты охотно отвечали на открытый вопрос об улучшении условий обучения: 14,4% опрошенных предложили улучшить материально-техническое оснащение, 3,3% – организацию питания, а также менее 3% опрошенных предлагают повысить стипендию, увеличить количество спортивных и досуговых мероприятий, процент использования преподавателями инновационных методов обучения, повысить квалификацию преподавателей.

По повышению качества воспитательной работы предложений мало, и они очень отличаются: часть предлагают повысить строгость, а другие наоборот быть более внимательными к студентам, уделять особое внимание индивидуальной работе со студентами.

По улучшению качества обучения студентами предложено несколько вариантов: ничего не менять или улучшить материально-техническое оснащение предлагают 35,6% опрошенных; 26,7% опрошенных предлагают улучшить индивидуальную работу; 10,6% – уровень преподавания, а 3,3% опрошенных – дополнительные услуги.

В ходе детального рассмотрения результатов анкетирования каждого из учреждений среднего профессионального образования можно отметить, что очень охотно и инициативно приняли участие в анкетировании студенты Шадринского финансово-экономического колледжа.

Студенты данной образовательной организации считают важными следующие показатели: медицинское обслуживание,

качество проведения практических, семинарских занятий, организацию учебной и производственной практик, владение преподавателем предметом, качество проводимых консультаций, состояние аудиторий, объем получаемых знаний и их соответствие требованиям рынка труда, системы оценивания и поощрения. Это говорит о том, что студенты заинтересованы образовательным процессом, качеством получаемых знаний, для того чтобы в дальнейшем стать квалифицированными и конкурентоспособными специалистами.

Высокий уровень удовлетворенности у студентов Шадринского финансово-экономического колледжа вызвали качество подготовки педагогов (9,1% – удовлетворены, 9,5% – признают важным) и оснащение компьютерных классов (8,9% – удовлетворены, 9% – признают важным).

Большой процент опрошенных не удовлетворены, но считают важным организацию питания (6,1% – удовлетворены, 8,6% – признают важным).

Из других важных показателей вызывают неудовлетворенность социальное обеспечение: социальные стипендии, общежитие (6,8% – удовлетворены, 8,7% – признают важным); возможность выбора дисциплины (6,2% – удовлетворены, 8,6% – признают важным).

Для большинства студентов не интересен такой показатель, как организация субботников, уборка территории (7,3% – удовлетворены, 6,4% – признают важным).

В результате 75% респондентов будут рекомендовать обучение другим людям, 13,3% затрудняются с ответом, а 11,7% не будут рекомендовать обучение никому.

Далее проанализируем результаты анкетирования студентов Шадринского филиала ГБОУ «Курганский базовый медицинский колледж».

Студенты филиала наиболее важными считают показатели: качество подготовки педагогов (9,2%), медицинского обслуживания (8,9%), получаемые знания (8,8%) и качество проведения и применения форм оценивания знаний (8,8%), а также организацию питания (8,6%).

Маловажными: оборудование лабораторий (6,6%), возможность участия в олимпиадах и конкурсах вне колледжа (6,9%), участие в субботниках, уборка территории (5,9%).

Студенты удовлетворены владением предметом (8,8%) и культурой речи преподавателей (8,9%).

Не удовлетворены состоянием и оборудованием спортивного зала (4,5%), электронными досками и электронными ресурсами (6,7%), социальным обслуживанием (5,8%), организацией лабораторных работ

(6,3%), возможностью выбора дисциплин (5,9%), спортивными и досуговыми мероприятиями (6,8%).

В результате 61,7% опрошенных студентов будут рекомендовать обучение другим людям, 25% затрудняются с ответом, а 13,3% не будут рекомендовать обучение никому.

Студенты Шадринского политехнического колледжа наиболее важными считают владение предметом и культурой речи преподавателей (9,1%), а также медицинское (8,5%) и социальное (8,5%) обслуживание, уровень получаемых знаний (8,4%) и качество проведения и применения форм оценивания знаний (8,1%).

Маловажными считают: состояние и оборудование помещений (6,1%) (кроме спортивного зала), организацию питания (6,2%), проведение конкурсов и городских мероприятий (6,8%).

Студенты наиболее удовлетворены владением предметом и культурой речи преподавателей (8,8%)

Не удовлетворены такими важными показателями, как медицинское обслуживание (7,1% – удовлетворены, 8,5% – считают важными), организация питания (3,6% – удовлетворены, 6,2% – считают важными).

Также в ходе анкетирования выявлены такие показатели, которые не имеют для студентов значения, среди них возможность подачи жалобы на качество работы преподавателя, организация субботников, состояние аудиторий, компьютерных классов.

В результате, 70% опрошенных респондентов будут рекомендовать обучение другим людям, 18,3% затрудняются с ответом, а 8,3% не будут рекомендовать обучение никому.

Подводя итог, можно сказать, что студенты всех исследуемых нами учебных заведений среднего профессионального образования в той или иной степени заинтересованы образовательным процессом и услугами колледжей. Для всех опрашиваемых студентов важны такие показатели, как квалификация, владение предметом и культура речи преподавателей, также для них важны медицинское обслуживание и организация питания в образовательной организации. Маловажными для студентов является организация субботников, уборка территории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багдасарьян Н. Г., Немцов А. А., Кансузян Л. В. Послевузовские ожидания студенческой молодежи // Социологические исследования. – 2013. – № 6. – С. 113–119.
2. Баранник Н. А. Рынок руда и рынок образовательных услуг в сфере профессионального образования Оренбургской области: состояние и проблемы взаимодействия / Н. А. Баранник, Л. А. Кошелева // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2010. – № 1. – С. 57–68.
3. Беляева М. Г. Проблемы качества образования в условиях реформ высшей школы // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 20–21.
4. Быкова А. В. Удовлетворенность студентов качеством образования в контексте требований современного рынка труда [Электронный ресурс] // Известия Самарского научного центра РАН. – 2009. – № 4–2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvoryonnost-studentov-kachestvom-obrazovaniya-v-kontekste-trebovaniy-sovremennogo-rynka-truda> (дата обращения: 14.05.2018).

В целом, практически все опрошенные студенты представленных учебных заведений будут рекомендовать обучение в данных колледжах.

Таким образом, по результатам исследования степени удовлетворенности студентов выделены области, требующие улучшения в первую очередь: состояние спортивного инвентаря в колледжах, использование более современных (например, мультимедийных и интерактивных) методов обучения; организация досуговой работы со студентами, организация питания на базе учебных заведений. Для того чтобы успешно выжить в конкурентной среде, руководящему составу образовательных организаций среднего профессионального образования необходимо иметь возможность постоянно контролировать качество образования и принимать необходимые действия, чтобы содействовать его повышению. Конкурентоспособность таких организаций, как колледжи основывается на репутации, на способности убедительно продемонстрировать потребителю высокое качество оказываемых образовательных услуг. При анализе качества оказываемых образовательных услуг можно столкнуться с их специфическими чертами, такими как неисчислимость и неосознаемость, поэтому одним из объективных источников получения информации относительно качества оказываемых услуг в образовательных организациях среднего профессионального образования должна выступать обратная связь со всеми участниками образовательного процесса. Повышение качества образования требует также активизации проведения мониторинговых исследований, направленных на изучение мнения об оказываемых образовательных услугах родителей обучающихся, а также получение информации о требованиях работодателей к выпускникам учебных заведений среднего профессионального образования, удовлетворенность работодателей навыками и компетенциями выпускников. Основной задачей такого рода исследований станет получение информации для дальнейшего повышения качества учебных программ, чтобы в максимальной степени соответствовать требованиям современного общества.

5. Головчин М. А., Леонидова Г. В., Шабунова А. А. Образование: региональные проблемы качества управления. – М., 2012. – 216 с.
6. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы» [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства РФ от 22.11.2012 № 2148-р. – Режим доступа: www.consultant.ru (дата обращения: 10.05.2018).
7. Добренков В. И., Нецаев В. Я. Общество и образование. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 381 с.
8. Качалов В. А. Проблемы управления качеством в вузах // Стандарты и качество. – 2005. – № 12. – С. 82–87.
9. Курзаева Л. В., Овчинникова И. Г. Управление качеством образования и современные средства оценивания результатов обучения. – М., 2015. – 100 с.
10. Осипов П. Н. Рынок образовательных услуг и образовательные потребности молодежи // Казанский педагогический журнал. – 2011. – № 5. – С. 42–47.
11. Парфенова И. С., Беляев Г. Ю. Концепция и модель оценки качества воспитания в системе общего образования. – М., 2013. – 96 с.
12. Проблемы качества образования и их решения в образовательном учреждении / под ред. С. С. Татарченковой. – СПб., 2012. – 120 с.
13. Скок Г. Б., Лебедева Е. А. Управление качеством образования в университете на основе мнения потребителя образовательных услуг // Университетское управление. – 2001. – № 3. – С. 18–21.
14. Социальная оценка качества и востребованность образования / В. И. Савенков, П. А. Бакланов [и др.] ; под ред. Г. В. Осипова. – 2-е изд. – М., 2018. – 295 с.
15. Среднее профессиональное образование : аналитико-статистические материалы за 2016/2017 учебный год / Н. Л. Серова, Е. Б. Балуева, В. Ю. Горшков ; под ред. В. И. Молодцовой. – Ярославль, 2017. – 38 с.
16. Суббето А. И., Селезнева В. А. Качество образования как синтезатор проблем развития образования в России: мониторинг, проблемы. – Новосибирск, 2014. – 306 с.
17. Ягудина Л. Р. Удовлетворенность потребителей как показатель качества образования [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-potrebiteley-kak-pokazatel-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 15.05.2018).

REFERENCES

1. Bagdasar'yan N. G., Nemtsov A. A., Kansuzyan L. V. Poslevuzovskie ozhidaniya studencheskoy molodezhi // Sotsiologicheskie issledovaniya. – 2013. – № 6. – С. 113–119.
2. Barannik N. A. Rynok ruda i rynek obrazovatel'nykh uslug v sfere professional'nogo obrazovaniya Orenburgskoy oblasti: sostoyanie i problemy vzaimodeystviya / N. A. Barannik, L. A. Kosheleva // Intellect. Innovatsii. Investitsii. – 2010. – № 1. – С. 57–68.
3. Belyaeva M. G. Problemy kachestva obrazovaniya v usloviyakh reform vysshey shkoly // Standarty i kachestvo. – 2002. – № 4. – С. 20–21.
4. Bykova A. V. Udovletvorennost' studentov kachestvom obrazovaniya v kontekste trebovaniy sovremennogo rynka truda [Elektronnyy resurs] // Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN. – 2009. – № 4–2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-studentov-kachestvom-obrazovaniya-v-kontekste-trebovaniy-sovremennogo-rynka-truda> (дата обращения: 14.05.2018).
5. Golovchin M. A., Leonidova G. V., Shabunova A. A. Образование: regional'nye problemy kachestva upravleniya. – М., 2012. – 216 с.
6. Gosudarstvennaya programma RF «Razvitie obrazovaniya» na 2013–2020 gody» [Elektronnyy resurs] : rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 22.11.2012 № 2148-r. – Режим доступа: www.consultant.ru (дата обращения: 10.05.2018).
7. Dobren'kov V. I., Nechaev V. Ya. Obschestvo i obrazovanie. – М. : INFRA-M, 2003. – 381 с.
8. Kachalov V. A. Problemy upravleniya kachestvom v vuzakh // Standarty i kachestvo. – 2005. – № 12. – С. 82–87.
9. Kurzaeva L. V., Ovchinnikova I. G. Upravlenie kachestvom obrazovaniya i sovremennye sredstva otsenivaniya rezul'tatov obucheniya. – М., 2015. – 100 с.
10. Osipov P. N. Rynok obrazovatel'nykh uslug i obrazovatel'nye potrebnosti molodezhi // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2011. – № 5. – С. 42–47.
11. Parfenova I. S., Belyaev G. Yu. Kontseptsiya i model' otsenki kachestva vospitaniya v sisteme obshchego obrazovaniya. – М., 2013. – 96 с.
12. Problemy kachestva obrazovaniya i ikh resheniya v obrazovatel'nom uchrezhdenii / pod red. S. S. Tatarchenkovoy. – SPb., 2012. – 120 с.
13. Skok G. B., Lebedeva E. A. Upravlenie kachestvom obrazovaniya v universitete na osnove mneniya potrebitelya obrazovatel'nykh uslug // Universitetskoe upravlenie. – 2001. – № 3. – С. 18–21.
14. Sotsial'naya otsenka kachestva i vostrebovannost' obrazovaniya / V. I. Savenkov, P. A. Baklanov [i dr.] ; pod red. G. V. Osipova. – 2-e izd. – М., 2018. – 295 с.
15. Srednee professional'noe obrazovanie : analitiko-statisticheskie materialy za 2016/2017 uchebnyy god / N. L. Serova, E. B. Balueva, V. Yu. Gorshkov ; pod red. V. I. Molodtsovoy. – Yaroslavl', 2017. – 38 с.
16. Subbeto A. I., Selezneva V. A. Kachestvo obrazovaniya kak sintezator problem razvitiya obrazovaniya v Rossii: monitoring, problemy. – Novosibirsk, 2014. – 306 с.
17. Yagudina L. R. Udovletvorennost' potrebiteley kak pokazatel' kachestva obrazovaniya [Elektronnyy resurs] // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2010. – № 8. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-potrebiteley-kak-pokazatel-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 15.05.2018).

Легостаева Екатерина Сергеевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ivanova_rina@mail.ru.

Чаликова Ольга Сергеевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: o-chalikova@mail.ru.

Булаева Екатерина Сергеевна,

магистрант, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: katerinabylaeva@gmail.com.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: рефлексивность; интроспекция; квазирефлексия; системная рефлексия; лингвистические маркеры; психолингвистика; признаки рефлексии; студенты.

АННОТАЦИЯ. Обращается внимание на проблему рефлексии и на недостаточность инструментария ее диагностики в практической психологии. В рамках теоретического анализа выделяются различные виды рефлексии. Обсуждается значимость системной рефлексии как мишени работы в период студенчества. Подчеркивается, что переход более низких уровней рефлексии в системный уровень является возрастной и профессиональной задачей студентов социономических профессий. В фокусе эмпирического исследования находится проблема взаимосвязи уровня рефлексивности и использования вербальных маркеров в эссе студентов. Для верификации полученных данных использовался статистический анализ и метод сравнения двух выборок. Доказано наличие четырех видов маркеров рефлексии: телесные, эмоциональные, когнитивные и я-факторные. Проведенное исследование позволило сделать вывод о наличии взаимосвязи между уровнем рефлексии и встречаемостью лингвистических маркеров. Установлены специфические для студентов-медиков и студентов-психологов виды лингвистических маркеров и их взаимосвязь с рефлексивностью. Подтвердились представленные в литературе данные об активизации негативных рефлексивных процессах в рамках арт-терапевтических занятий. В целом, корреляции между частотой встречаемости групп лингвистических маркеров и склонностью студентов к интроспекции и квазирефлексии сходны. Отсутствие системной рефлексии маркируют оценочность, обращение к прошлому опыту, принуждение, обсуждение возможности и отсылка к различным внешним факторам. Делается вывод, что системная рефлексия является свойством личности, требующим специальных условий развития. Для студентов определенного направления подготовки характерны сходные особенности встречаемости слов-маркеров рефлексии. Полученные результаты определяют пути развития рефлексии и рефлексивности в зависимости от содержания будущей профессиональной деятельности.

Legostayeva Ekaterina Sergeevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, General Psychology Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Chalikova Olga Sergeevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, General and Social Psychology Department, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Bulayeva Ekaterina Sergeevna,

Undergraduate, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

PSYCHOLINGUISTIC MARKERS OF STUDENTS' REFLEXION

KEYWORDS: reflexivity; introspection; quasi-reflexion; systemic reflexion; linguistic markers; psycholinguistics; signs of reflexion; students.

ABSTRACT. Attention is paid to the problem of reflexion and inadequacy of the tools for its diagnosis in practical psychology. Within the theoretical analysis different types of reflexion are allocated. The importance of systemic reflexion as a target in the period of studies is discussed. It is emphasized that reflexion transition from lower levels to systemic level is a professional goal of students mastering in socioeconomic professions. In the focus is the problem of the relationship between the level of reflexivity and the use of verbal markers in students' essays. For verification of the obtained data statistical analysis and a method of comparison of two groups were used. The existence of four types of reflexion markers is proved: corporal, emotional, cognitive and self-factorial. The present research allowed drawing a conclusion about the existence of the relationship between the level of reflexion and the occurrence of linguistic markers. The types of linguistic markers and their interrelation with reflexivity specific to medical and psychology students are identified. The data found in literature on the negative reflexive processes in art-therapeutic classes were confirmed. In general, the correlation between the frequency of occurrence of linguistic markers in different groups and the tendency of students to introspection and a quasi-introspection are similar. The absence of systemic reflexion is proved by evaluation, appeal to the past experience, coercion, discussion of an opportunity and reference to various external factors. The conclusion is drawn that the systemic reflexion is the property of the personality demanding special conditions of development. Similar features of reflexion words markers are typical of the students majoring in the same discipline. The obtained results determine the ways of reflexion and reflexivity development as depending on the content of future professional activity.

Проблема рефлексии и ее формирования является одной из ключевых в современной психологии развития [4; 16; 17]. Будучи новообразованием младшего школьного возраста, интеллектуальная рефлексия необходимым образом трансформируется в личностную, что способствует пониманию собственных психических процессов и состояний на этапе взросления [1; 9]. В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев предлагают рассматривать рефлексию в качестве ведущей деятельности взрослого человека, а арефлексивность – одним из ключевых показателей нарушения психологического здоровья [3; 14].

Рефлексивные процессы рассматривались как часть исследований, посвященных изучению сознания (Л. С. Выготский, А. В. Карпов), мышления (В. В. Давыдов, С. Л. Рубинштейн, И. Л. Семенов, В. Д. Шадриков), творчества (Я. А. Пономарев, С. Ю. Степанов), саморегуляции личности (В. В. Знаков, С. Л. Рубинштейн, И. Н. Семенов, М. А. Холодная), а также коммуникативных процессов (А. А. Зиновьев, В. В. Рубцов, Г. П. Щедровицкий). Как подчеркивает А. В. Карпов, само возникновение научной и практической психологии обусловлено рефлексивностью как свойством личности, которое дает возможность разделять психическое на познающее и познаваемое и обозначать его как предмет познания [7].

Согласно концепции Д. А. Леонтьева, рефлексивность является нелинейным качеством; противоположностью арефлексивности являются минимум три вида рефлексии – интроспекция, квазирефлексия и системная рефлексия. Именно системная рефлексия характеризует сознание личности как рефлексивное, которое обеспечивает независимость от внешних обстоятельств, социальных и генетических программ в принятии человеком решений [10; 11]. Данный вид рефлексии многогранен, способствует максимальной адаптивности и требует специальной практики для его осуществления. Даже у людей с высоким уровнем рефлексивности такая возможность не реализуется автоматически, что указывает на необходимость специальных мероприятий по формированию системной рефлексии в рамках деятельности психологических служб образовательных учреждений – школ, средних специальных учебных заведений, вузов.

На наш взгляд, студенческий возраст является максимально благоприятным периодом для перехода интроспекции и квазирефлексии в системную рефлексию, чему способствует развитие профессионального мышления будущих специалистов [8; 13; 15].

Мы предположили, что рефлексия в учебном процессе будет отражаться в письменной и устной речи студентов, то есть обладать характерными для нее лингвистическими маркерами в виде отдельных слов или речевых оборотов. Знание данных маркеров позволит преподавателям сделать процесс формирования рефлексии более управляемым и осознаваемым, а психологам в образовании – оптимизировать коррекционно-развивающую работу со студентами.

Для проверки данной гипотезы было проведено поисковое исследование в 2016–2018 гг. В качестве материалов были использованы эссе студентов – участников арт-терапевтических тренинговых групп, которые проводились специалистами психологических служб образовательных учреждений. В качестве базы исследования выступили департамент психологии Уральского федерального университета и Свердловский областной медицинский колледж.

Выборку составили 60 студентов-психологов с третьего по пятый курс обучения и 98 студентов-медиков с первого по четвертый курс обучения. Занятия по арт-терапии проходили в подгруппах по 8–15 человек. По итогам занятия студентам предлагалось написать рефлексивный отчет в жанре эссе, где они могли отразить опыт, полученный в ходе занятия. Результаты эссе были проанализированы с помощью контент-анализа.

В качестве методик диагностики были использованы: «Методика определения уровня рефлексивности личности» А. В. Карпова [7] и «Дифференциальный тест рефлексивности» Д. А. Леонтьева [11]. Статистическая достоверность результатов подтверждена с помощью корреляционного анализа по r -критерию Спирмена.

На первом этапе был осуществлен лингвистический контент-анализ текстов эссе студентов-психологов, представленных на 250 страницах текста, включающих 60 000 слов, определено наличие лингвистических маркеров рефлексии в текстах, содержащих личностный опыт. На основании анализа литературы [2; 17] был сформирован словарь лингвистических маркеров рефлексии, включающий в себя 205 эмпирически выделенных единиц. Маркеры были объединены в четыре класса: телесные, эмоциональные, когнитивные и я-факторы. Рассмотрим виды маркеров и их примеры:

1. Телесные (58 номинализаций):

- 1.1. Телесно-соматические (32 номинализации): боль, голова, дыхание.

- 1.2. Телесно-энергетические (25 номинализации): бодрость, легкость, напряжение.

2. Эмоциональные (104 номинализации):

2.1. Эмоционально-стенические (28 номинализаций): вдохновение, восторг, радость.

2.2. Эмоционально-астенические (23 номинализации): грусть, отчаяние, скованность.

2.3. Эмоционально-положительные (27 номинализаций): гармония, любовь, удовольствие.

2.4. Эмоционально-отрицательные (26 номинализаций): недовольство, обида, отращение.

2.5. Эмоционально-интеллектуальные (10 номинализаций): интерес, любопытство, удивление.

3. Когнитивные (77 номинализаций):

3.1. Когнитивно-первичные (41 номинализация): включение, отклик, открытие.

3.2. Когнитивно-вторичные (36 номинализаций): вывод, осмысление, понимание.

4. Я-факторные (2 номинализации): я, мы.

Последующий анализ эссе студентов медицинского колледжа подтвердил целесообразность использования представленного классификатора, включающего четыре группы маркеров, так как дополнительных групп маркеров в обследованной выборке выявлено не было. Предварительный анализ рефлексии опыта, полученного в артерапевтических упражнениях, выявил наиболее высокую рефлексивную активность студентов при выполнении макси-

мально абстрактных заданий (например, упражнения «Линии»), что позволило в дальнейшем ограничить работу с эссе именно по данному типу упражнений.

Номинализации эмоционального характера, как было показано ранее в исследованиях Е. С. Ивановой [5; 6], в значительной мере связаны с личностными особенностями студентов различных специальностей, что позволяет сделать вывод о важности связи вербализуемого, основанного на опыте, материала и глубинных структур и процессов. В рамках данной работы этот вывод предполагалось расширить и распространить на когнитивную, телесную и глубинно-личностную сферы.

С этой целью на втором этапе было проведено корреляционное исследование между рефлексивностью как чертой личности и выявленными в ходе лингвистического анализа маркерами. В исследовании приняли участие 40 студентов-психологов и 73 студента-медика. Большинство студентов в каждой подвыборке характеризуются средним уровнем рефлексивности по методике А. В. Карпова. Высокий уровень рефлексивности выявлен у 25% студентов-психологов и 7% студентов-медиков.

Результаты корреляционного анализа между показателями уровня рефлексивности по А. В. Карпову и типами лингвистических маркеров рефлексии, встречающихся в эссе студентов, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции Спирмена между шкалой методики А. В. Карпова и встречаемостью лингвистических маркеров рефлексии ($p < 0,05$)

Тип маркера	Психологи (n=40)	Медики (n=73)
1. Телесные (Т)	-0,18	0,06
1.1. Телесно-соматические (ТС)	-0,40	0,11
1.2. Телесно-энергетические (ТЭ)	-0,13	0,14
2. Эмоциональные (Э)	0,16	0,36
2.1. Эмоционально-стенические (ЭС)	0,35	0,05
2.2. Эмоционально-астенические (ЭА)	0,02	0,23
2.3. Эмоционально-положительные (ЭП)	0,16	0,21
2.4. Эмоционально-отрицательные (ЭО)	0,43	0,26
2.5. Эмоционально-интеллектуальные (ЭИ)	0,06	0,21
3. Когнитивные (К)	-0,17	0,42
3.1. Когнитивно-первичные (КП)	-0,18	0,37
3.2. Когнитивно-вторичные (КВ)	-0,11	0,37
4. Я-факторные (Я)	0,11	0,44
Все маркеры	0,01	0,49

* Примечание: жирным шрифтом выделены значимые коэффициенты корреляции.

Как видно из данных таблицы 1, общее количество встречающихся в эссе типов лингвистических маркеров является связанным с показателем уровня рефлексии

только для подвыборки студентов-медиков. Для этой же группы выявлены положительные корреляции между рефлексивностью и частотой встречаемости всех типов

когнитивного класса маркеров. Студенты-медики в процессе рефлексии чаще используют слова, связанные с процессом познания, подчеркивают выводы, делают акцент на рассуждениях. Для подвыборки психологов подобные слова не являются показателем уровня рефлексивности.

Выявлена положительная взаимосвязь между эмоционально-отрицательными маркерами рефлексии и рефлексивностью студентов в обеих подвыборках. Другими словами, высокий уровень рефлексии предполагает, в первую очередь, упоминание в эссе негативных эмоций, констатации их наличия и проживания. При этом дополнительным эмоциональным маркером рефлексивности студентов-психологов является группа эмоционально-стенических маркеров, а студентов-медиков – эмоционально-астенических.

Выявлена отрицательная корреляционная взаимосвязь между частотой встречаемости телесно-соматических маркеров рефлексии в подгруппе студентов-психологов, то есть студенты с низкой рефлексией чаще используют слова, обозначающие негативные соматические симптомы. По данным арт-терапевтической литературы наличие негативных ощущений в процессе и результате арт-занятий как раз свидетельствует о непонимании клиентами происходящих с ними процессов, что, вероятно, проявилось в результатах нашего исследования.

Обратимся к результатам корреляционного анализа между показателями методики Д. А. Леонтьева и маркерами рефлексии, проведенного в подвыборке студентов-медиков (таблица 2).

Таблица 2

Коэффициенты корреляции Спирмена между шкалами методики Д. А. Леонтьева и встречаемостью лингвистических маркеров рефлексии ($p < 0,05, n = 73$)

Тип маркера	Корреляция между маркерами и шкалами рефлексивности по методике Д. А. Леонтьева		
	Системная рефлексия	Интрореплексия	Квазирефлексия
1. Телесные (Т)	0,22	-0,08	0,15
1.1. Телесно-соматические (ТС)	0,21	-0,21	-0,02
1.2. Телесно-энергетические (ТЭ)	0,23	0,35	0,49
2. Эмоциональные (Э)	0,14	-0,22	-0,09
2.1. Эмоционально-стенические (ЭС)	-0,06	0,03	0,05
2.2. Эмоционально-астенические (ЭА)	0,01	0,01	0,01
2.3. Эмоционально-положительные (ЭП)	0,21	-0,30	-0,30
2.4. Эмоционально-отрицательные (ЭО)	0,06	0,30	0,30
2.5. Эмоционально-интеллектуальные (ЭИ)	-0,26	-0,47	-0,19
3. Когнитивные (К)	-0,19	0,01	0,26
3.1. Когнитивно-первичные (КП)	-0,15	0,04	0,10
3.2. Когнитивно-вторичные (КВ)	-0,19	-0,08	0,28
4. Я-факторные (Я)	0,29	0,02	0,17
Все маркеры	0,07	-0,04	0,22

* Примечание: жирным шрифтом выделены значимые коэффициенты корреляции.

Выявлена значимая положительная корреляция между шкалой системной рефлексии, с одной стороны, и телесно-энергетическими и Я-маркерами рефлексии, с другой. Другими словами, студенты, склонные к системной рефлексии, чаще употребляют личные местоимения в эссе, описывающих состояние в процессе и результате работы. Вместе с тем, эти студенты гораздо реже используют слова группы эмоционально-интеллектуальных маркеров.

Телесно-энергетические маркеры значимо чаще встречаются у студентов со всеми видами рефлексии по Д. А. Леонтьеву, следовательно, не могут быть рассмотрены в качестве специфических. В целом, корреляции

между частотой встречаемости групп лингвистических маркеров и склонностью студентов к интрореплексии и квазирефлексии сходны. Как видно из таблицы 2, такие студенты значимо чаще используют слова эмоционально-отрицательной подгруппы и значимо реже – слова эмоционально-положительной подгруппы.

Выявлена специфическая для лиц со склонностью к квазирефлексии положительная корреляционная взаимосвязь с частотой встречаемости слов когнитивно-вторичной группы маркеров, то есть описание процессов понимания, объяснения и выводов характерно, в первую очередь, для данного типа рефлексии.

На третьем этапе был проведен корреляционный анализ частоты встречаемости отдельных слов в эссе студентов и уровнем их рефлексивности по двум методикам. Результаты систематизированы в таблице 3. К признакам рефлексивности мы отнесли слова, встречаемость которых положительно коррелирует с показателем по шкале, а к признакам арефлексивности – отрицательные корреляции слов с соответствующими шкалами.

Выделенные в результате исследования отдельные слова, употребляемые в письменной или устной речи, с некоторой долей вероятности могут указывать на выраженность того или иного типа рефлексивности студентов. На наш взгляд, заслуживают внимания слова, характеризующие наличие или отсутствие системной рефлексии. В частности,

оценочность, обращение к прошлому опыту, принуждение и аналогичные внешние факторы, представленные в речи, свидетельствуют о низком уровне системной рефлексии. Интересно также, что использование слова «возможность», столь популярного в современной культуре, чаще встречается в эссе арефлексивных студентов.

Полученные в результате корреляционного анализа данные не могут быть распространены на все виды учебных заданий и имеют отношение, в первую очередь, к рефлексии арт-терапевтического опыта. Большинство слов характеризуют непосредственно переживание в процессе и результате арт-тренинга и не могут автоматически рассматриваться в качестве маркеров рефлексии в повседневной жизни и учебных ситуациях.

Таблица 3

Примеры слов-маркеров рефлексивности и арефлексивности студентов по данным корреляционного анализа

Слова-маркеры	Методика А. В. Карпова	Методика Д. А. Леонтьева		
		Системная рефлексия	Интрореплексия	Квазирефлексия
Признаки рефлексивности (на основании значимых положительных коэффициентов корреляции)	Руки Результат Контроль Удалось Я Состояние Образ	Мощный Умение Наслаждаться Надежда	Тяжесть Сила Обрести Жизнь Осознание Преодоление Поддержка Замечать	Душа Вывод Мысль Связь Фантазия Депрессия Мечты Груз
Признаки арефлексивности (на основании значимых отрицательных коэффициентов корреляции)	Улыбка Мысль Выбор Видение	Оценка Потерять Заставлять Воспоминание Объяснение	Спокойствие Организм Возможность Итог Веселье	Возможность Слышать Волнение Интерес Комфорт Ассоциация

Таким образом, исследование рефлексии студентов на двух подвыборках позволило получить следующие результаты. Составлен классификатор лингвистических маркеров рефлексии, включающий в себя четыре класса маркеров и несколько подгрупп в каждом из них. Для студентов разных специализаций характерны как сходные особенности встречаемости слов, относящихся к подгруппам классификатора, так и специфические признаки. Выявление причины данных особенностей является задачей последующих этапов исследования.

Существует взаимосвязь между отдельными лингвистическими маркерами в текстах студентов и уровнем рефлексии, а также дифференциальными шкалами рефлексии по Д. А. Леонтьеву. Особого внимания

заслуживают как группы слов, так и отдельные слова, характеризующие системную рефлексивность студентов как свойство личности, требующее специальных условий для его формирования. Выделение психолингвистических маркеров помогает определить возможные рефлексивные качества человека в практической деятельности психолога: как в ходе тренинговой работы, так и в процессе работы с отзывами.

В целом, полученные результаты позволяют сделать перспективные выводы о влиянии специализации и первичной профессионализации на тип рефлексивности и лингвистические маркеры рефлексии у студентов, а также о возможности развития рефлексии в процессе подготовки молодых специалистов в соответствии с профилем обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубева Н. М. Рефлексия как адаптивный ресурс личности // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 14. – С. 145–147.
2. Гудовских Д. В., Молошников И. А., Рыбка Р. Б. Анализ эмотивности текстов на основе психолингвистических маркеров с определением морфологических свойств // Вестник Воронежского государственного университета. Серия : Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 3. – С. 92–97.
3. Дубровина И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3 (20).
4. Жигулин А. А., Плаксина Н. И., Рябышева Е. Н. Феномен рефлексии как психологическая проблема // Территория науки. – 2015. – № 2.
5. Иванова Е. С. Исследование взаимосвязи эмоционально-личностных особенностей и активного словаря эмоций : дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2007. – 154 с.
6. Иванова Е. С. Половозрастные особенности словаря эмоций студентов // Известия Уральского государственного университета. Серия 1 : Проблемы образования, науки и культуры. – 2007. – Т. 50. – № 21. – С. 262–273.
7. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
8. Каяшева О. И. Личностная рефлексия как условие самопонимания студентов вуза // Вестник университета. – 2015. – № 12.
9. Коротовских Т. В. К проблеме становления социально-психологической зрелости в подростковом возрасте // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 2. – С. 176.
10. Леонтьев Д. А., Аверина А. Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2011. – № 2 (16). – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.05.2018).
11. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 4.
12. Пермякова М. Е. Экспрессивная терапия в работе психолога : учеб. пособие / М. Е. Пермякова, О. С. Чаликова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 120 с.
13. Прохоров А. О., Чернов А. В. Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности // Экспериментальная психология. – 2014. – Т. 7. – № 2. – С. 82–93.
14. Слободчиков В. И., Шувалов А. В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. – 2001. – № 4.
15. Смоляр А. И., Князькова О. Н. Развитие у студентов способности к рефлексии в аспекте культуры самоорганизации личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 4. – С. 228–232.
16. Шадриков В. Д. Роль рефлексии и рефлексивности в развитии способностей учащихся // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 4.
17. Шатова Н. Д. Связь терминов «рефлекс» и «рефлексия» для психолого-педагогических исследований: лексический и логический аспекты // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия : Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – Т. 15. – № 1. – С. 111–118.

REFERENCES

1. Golubeva N. M. Refleksiya kak adaptivnyy resurs lichnosti // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. – 2015. – № 14. – С. 145–147.
2. Gudovskikh D. V., Moloshnikov I. A., Rybka R. B. Analiz emotivnosti tekstov na osnove psikholingvisticheskikh markerov s opredeleniem morfologicheskikh svoystv // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Lingvistika i mezh-kul'turnaya kommunikatsiya. – 2015. – № 3. – С. 92–97.
3. Dubrovina I. V. Psikhicheskoe i psikhologicheskoe zdorov'e v kontekste psikhologicheskoy kul'tury lichnosti // Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya. – 2009. – № 3 (20).
4. Zhigulin A. A., Plaksina N. I., Ryabysheva E. N. Fenomen refleksii kak psikhologicheskaya problema // Territoriya nauki. – 2015. – № 2.
5. Ivanova E. S. Issledovanie vzaimosvyazi emotsional'no-lichnostnykh osobennostey i aktivnogo slovaryaya emotsiy : dis. ... kand. psikhol. nauk. – Ekaterinburg, 2007. – 154 s.
6. Ivanova E. S. Polovozrastnye osobennosti slovaryaya emotsiy studentov // Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1 : Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. – 2007. – Т. 50. – № 21. – С. 262–273.
7. Karpov A. V. Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki // Psikhologicheskii zhurnal. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
8. Kayasheva O. I. Lichnostnaya refleksiya kak uslovie samoponimaniya studentov vuza // Vestnik universiteta. – 2015. – № 12.
9. Korotovskikh T. V. K probleme stanovleniya sotsial'no-psikhologicheskoy zrelosti v podrostkovom vozraste // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. – 2013. – № 2. – С. 176.
10. Leont'ev D. A., Averina A. Zh. Fenomen refleksii v kontekste problemy samoregulyatsii [Elektronnyy resurs] // Psikhologicheskie issledovaniya. – 2011. – № 2 (16). – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 20.05.2018).
11. Leont'ev D. A., Osin E. N. Refleksiya «khoroshaya» i «durnaya»: ot ob'yasnitel'noy modeli k differentsial'noy diagnostike // Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki. – 2014. – Т. 11. – № 4.
12. Permyakova M. E. Ekspressivnaya terapiya v rabote psikhologa : ucheb. posobie / M. E. Permyakova, O. S. Chalikova. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2016. – 120 s.

13. Prokhorov A. O., Chernov A. V. Vliyaniye refleksii na psikhicheskie sostoyaniya studentov v protsesse uchebnoy deyatel'nosti // Eksperimental'naya psikhologiya. – 2014. – T. 7. – № 2. – S. 82–93.
14. Slobodchikov V. I., Shuvalov A. V. Antropologicheskiy podkhod k resheniyu problemy psikhologicheskogo zdorov'ya detey // Voprosy psikhologii. – 2001. – № 4.
15. Smolyar A. I., Knyaz'kova O. N. Razvitie u studentov sposobnosti k refleksii v as-pekthe kul'tury samoorganizatsii lichnosti // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya. – 2016. – T. 5. – № 4. – S. 228–232.
16. Shadrikov V. D. Rol' refleksii i refleksivnosti v razvitiі sposobnostey uchashchikhsya // Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki. – 2012. – T. 9. – № 4.
17. Shatova N. D. Svyaz' terminov «refleks» i «refleksiya» dlya psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy: leksicheskiy i logicheskiy aspekty // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya : Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. – 2015. – T. 15. – № 1. – С. 111–118.

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

УДК 372.881.1
ББК 4426.81-24

ГРНТИ 14.35.01, 14.07.05

Код ВАК 19.00.07

Водяха Сергей Анатольевич,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: svodyakha@yandex.ru.

Водяха Юлия Евгеньевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: svodyakha@yandex.ru.

КРЕАТИВНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРЕДИКТОР ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: креативная идентичность; лингвистическая тревожность; учебная мотивация; иностранные языки; мотивационные паттерны; школьники; методика преподавания иностранных языков.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматриваются основные теоретические аспекты проблемы лингвистической тревожности, представляющей собой комплекс негативных переживаний, обусловленный самовоспринимаемой убежденностью обучаемого в неспособности эффективно освоить программу курса обучения иностранного языка. Авторы на основе теоретического анализа предположили, что креативная идентичность может быть существенным предиктором как лингвистической тревожности, так и мотивации изучения иностранного языка в целом. В ходе исследования было выявлено, что существует взаимосвязь между уверенностью школьника в своих творческих способностях и отсутствием негативных переживаний, связанных с необходимостью усвоения иностранных языков. Наиболее существенные различия были выявлены в социальной ценности иностранных языков: у школьников с высоким уровнем креативной идентичности данный показатель значимо выше по сравнению с некреативными одноклассниками. Школьники с высоким уровнем креативной идентичности показывают более низкий уровень лингвистической тревожности. Авторы считают, что этот эмпирический результат можно объяснить тем, что усвоение иностранного языка является творческой деятельностью. В отличие от нетворческих одноклассников, креативы могут перенести усвоенную грамматическую конструкцию в новый контекст. Творческие школьники чаще склонны к позитивному преобразованию ситуации и овладению изменившейся реальностью. На основе результатов исследования также выяснилось, что креативы причины неудач приписывают нестабильным внутренним или внешним факторам, а не отсутствию способностей. В настоящей статье авторы предлагают методические рекомендации для коррекции лингвистической тревожности. В заключение авторы делают вывод, что креативная идентичность является предиктором лингвистической тревожности, способствуя большей продуктивности в изучении иностранного языка.

Vodyakha Sergey Anatol'evich,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Vodyakha Yuliya Evgen'evna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

CREATIVE IDENTITY OF SCHOOLCHILDREN AS A PREDICTOR OF LINGUISTIC ANXIETY

KEYWORDS: creative identity; linguistic anxiety; motivation for learning; foreign languages; motivational patterns; pupils; methods of teaching foreign languages.

ABSTRACT. This article deals with the main theoretical aspects of the problem of linguistic anxiety, which is a complex of negative experiences, conditioned by the learner's self-perceived conviction of the inability to successfully learn a foreign language. On the basis of theoretical analysis the article suggests that creative identity can be an important predictor of both linguistic anxiety and motivation for learning a foreign language as a whole. In the course of the study it was revealed that there is a correlation between the student's confidence in their creative abilities and the absence of negative experiences related to the need for learning foreign languages. The most significant differences were revealed in the social value of foreign languages: for schoolchildren with a high level of creative identity, this indicator is significantly higher compared to their non-creative classmates. Schoolchildren with a high level of creative identity show a lower level of linguistic anxiety. The authors believe that this empirical result can be explained by the fact that mastering a foreign language is a creative activity. Unlike non-creative classmates, the creative ones can transfer the learned grammatical construction to a new context. Creative schoolchildren are more often

inclined to a positive transformation of the situation and mastering the new reality. Based on the results of the study, it was also found that the creative students believe that their failures are caused by the unstable internal or external factors, rather than lack of abilities. This article provides methodological recommendations for elimination of linguistic anxiety. In conclusion, it is stated that creative identity is a predictor of linguistic anxiety and contributes to a better result in learning a foreign language.

В настоящее время проблема изучения иностранных языков становится все более актуальной из-за глобализации социальной реальности человека XXI века. Многие дети начинают осваивать иностранную речь с дошкольного возраста. В то же время уровень подготовки большинства специалистов в разных сферах в области владения разговорным и профессиональным английским языком является недостаточным. Причины этого явления не столько в квалификации преподавателей иностранного языка, сколько в мотивации изучения иностранных языков и лингвистической тревожности.

Лингвистическая тревожность – это комплекс негативных переживаний, обусловленный самовоспринимаемой убежденностью обучаемого в неспособности эффективно освоить программу курса обучения иностранного языка.

П. Макинтайр и Р. Гарднер рассматривают лингвистическую тревожность как «чувство напряжения и опасения, специфически связанное со вторым языковым контекстом, включая речь, слушание и обучение» [10].

Лингвистическая тревожность, согласно З. Дерней, специфична для ситуации обучения иностранным языкам в образовательном учреждении. Таким образом, большинство исследователей не обнаружили связи между интегральным показателем тревожности и лингвистической тревожностью. З. Дерней утверждает, что лингвистическая тревожность относительно независима, не являясь простым переносом тестовой тревоги или школьной тревожности [3].

Э. Хорвиц, М. Хорвиц и Дж. Коуп [8] утверждают, что различия между школьной тревожностью и другими типами академической тревожности, (например, математической тревожностью), могут относиться к разнице между «Я-реальным» и «Я-идеальным». Поскольку ученики испытывают трудности выражения своих мыслей, используя иностранные слова, изучение иностранного языка может в большей степени связано с самооценкой и самовыражением, чем академические достижения в других предметах. Это, по-видимому, подразумевает тесную связь между тревожностью в классе и самовосприятием или самооценкой (например, страх отрицательной оценки) [4].

Еще одной причиной отрицательного

отношения к усвоению иностранного языка может быть отсутствие эвристических подходов в преподавании иностранных языков. Хотя усвоение языка, как своего собственного, так и иностранного, всегда было творческим процессом, Н. Хомский указал, что приобретение языка – это инновационный процесс, в котором дети создают свои собственные правила для вынесения суждений. Он рассмотрел, как дети порождают орфографические системы, которые являются лингвистическими инновациями [12]. Дети нередко пишут, еще не умея читать. Дошкольники, не умеющие читать, могут использовать письменные буквы, чтобы писать слова точно так же, как произносимое слово. Он также отметил творческий аспект использования языка для всех возрастов, содержащийся в том, что знание учащимися языка является скорее системой правил для вынесения предложений [6].

Учащиеся могут внедрять инновации, согласно правилам, которые имплицитно содержатся в сообщениях собеседников. Дети не могут соблюдать правила непосредственно. Они изучают правила косвенно из опыта и постоянно строят правила сами по себе. Этот процесс очень похож на вопросы «смотреть и заполнять» в некоторых тестах интеллекта или тестах творчества [14].

Таким образом, можно установить сходство между процессом изучения языка и творческой способностью и признать, что процесс изучения языка действительно является творческим процессом. Более того, языковое обучение в образовательных учреждениях может снизить естественное творчество детей в развитии языка. Как сказал Пиаже, у детей есть реальное понимание только того, что они придумывают сами, и каждый раз, когда мы пытаемся слишком быстро научить их, мы не можем их переучивать. С. Камминг считает, что у детей есть спонтанное пристрастие к языковой игре [15].

Таким образом, можно предположить, что креативность является существенным предиктором мотивации изучения иностранных языков и лингвистической тревожности.

В исследовании принимало участие 329 учащихся средних школ с 7 по 10 класс г. Екатеринбурга. Для исследования соотношения жизнестойкости и личностных достоинств студентов были использованы следующие методики:

1. Опросник имплицитных теорий и целей обучения К. Двек.
2. Опросник креативной идентичности.
3. Опросник мотивации изучения иностранного языка.

Респонденты были разделены на две контрастные группы по результатам опросника креативной идентичности:

Сорок два респондента с низким уровнем креативной идентичности (нонкреати-

вов) и пятьдесят шесть респондентов с высоким уровнем креативной идентичности (креативов).

Таким образом, был проведен сравнительный анализ среднеарифметических показателей креативных и нонкреативных школьников по параметрам мотивации изучения иностранных языков и самотеории о влиянии способностей или усилий на продуктивность обучения.

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей мотивации изучения иностранных языков и имплицитных теорий школьников, различных по уровню выраженности креативной идентичности

Показатели	креативы	нонкреативы	t-критерий Стьюдента	p
отношение к учителю ИЯ	15,7611	11,87879	2,695	0,0082
Тревожность по отношению к ИЯ	9,16418	14,36364	-3,767	0,00028
соц. ценность ИЯ	17,6268	11,51515	5,8888	0,0000001
Лингвистическая самооффективность	16,597	12,06061	4,03261	0,0001
Внутренняя лингвистическая мотивация	17,059	17,1818	-0,106	0,916
роль усилий	17,6119	11,63636	8,90560	0,0000001
роль способностей	11,4477	11,63636	-0,24990	0,80319

На основе анализа таблицы можно сделать вывод, что школьники с высоким уровнем креативной идентичности проявляют более положительное отношение к педагогу, преподающему иностранные языки креативам. Среднеарифметическая величина выраженности отношения к учителю ИЯ креативов равна 15,76 против 11,87 у нонкреативов (t-критерий Стьюдента равен 2,695 при уровне значимости не менее 0,0082). На основе этого можно заключить, что креативные подростки воспринимают педагога иностранных языков как творчески активную личность, способствующую фасилитации самореализации потенциала школьника. Таким образом, можно предположить, что использование в процессе преподавания творческих заданий формирует не только позитивную мотивацию изучения иностранного языка, но и креативную идентичность.

Стоит отметить, тревожность по отношению к иностранным языкам креативных школьников также значимо ниже, чем у их нонкреативных одноклассников. Среднеарифметическая величина выраженности тревожности по отношению к иностранным языкам креативов равна 9,164 против 14,36 у нонкреативов (t-критерий Стьюдента равен -3,767 при уровне значимости не менее 0,00028). На основе данных показателей можно предположить, что склонность из-

менять шаблоны восприятия и преодолевать ригидные стратегии решения проблемной ситуации способствует существенному снижению неосознанного стремления избегать любых видов деятельности, связанных с использованием и приобретением иноязычных речевых конструкций. Также можно установить взаимосвязь между уверенностью школьника в своих творческих способностях и отсутствием негативных переживаний, связанных с необходимостью усвоения иностранных языков.

Социальная ценность иностранных языков школьников с высоким уровнем креативной идентичности значимо выше по сравнению с нонкреативными одноклассниками. Среднеарифметическая величина выраженности социальной ценности по отношению к иностранным языкам креативов равна 17,62 против 11,51 у нонкреативов (t-критерий Стьюдента равен 5,88 при уровне значимости не менее 0,0000001). Таким образом, креативы более склонны рассматривать занятия иностранным языком в качестве деятельности, расширяющей социальные перспективы личности, вкладывая в них более глубокий смысл. Креативы считают, что иностранные языки являются средством овладения миром, реализации новых возможностей, приобретения социально ценных навыков, позволяющих занять престижную ролевую и статусную позицию в обществе.

Лингвистическая самоэффективность креативов также значимо выше, чем у некреативов. Среднеарифметическая величина выраженности лингвистической самоэффективности креативов равна 16,59 против 12,06 у некреативов (t -критерий Стьюдента равен 4,03 при уровне значимости не менее 0,0001). Полученные результаты являются свидетельством того, что уверенность в своей способности к уникальным и нетривиальным решениям тесным образом связана с уверенностью быстро подобрать нужное слово на иностранном языке в требуемом ситуацией контексте. Чем выше школьники оценивают свои возможности гибко приспосабливаться к изменчивой реальности, тем выше и вариативнее их словарный запас. Также смеем предположить, что креативность повышает языковую гибкость, связанную с интуитивной чувствительностью границ языка. Поэтому креативы более склонны к языковой игре, к отступлению от шаблонного использования фраз и продуктивного рекомбинирования лингвистических конструкций.

Вопреки ожиданиям, внутренняя лингвистическая мотивация креативов и некреативов не имеет значимых различий. Среднеарифметическая величина выраженности внутренней лингвистической мотивации креативов равна 17,05 против 17,18 у некреативов (t -критерий Стьюдента равен -0,106 при уровне значимости не менее 0,916). Таким образом, креативы интересуются процессом изучения иностранного языка не более, чем их креативные одноклассники. Школьники с низковыраженной креативной идентичностью могут быть также интенсивно вовлечены в процесс изучения иностранного языка, но при необходимости интенсивной интеллектуальной работы, требующей значительных волевых усилий, они чаще пасуют перед трудностями.

Креативы также чаще придерживаются прибыльной теории академической успешности. Среднеарифметическая величина выраженности внутренней лингвистической мотивации креативов равна 17,61 против 11,63 у некреативов (t -критерий Стьюдента равен 8,905 при уровне значимости не менее 0,0000001). Креативы чаще склонны описывать причинами своих неудач недостаток усилий и низкую мотивацию. Представления креатива о собственных способностях имеют важное значение для целей, которые он перед собой ставит, так как он использует адаптивные и мотивационные паттерны. Данный тип мотивационных паттернов креативов получил название «ориентация на мастерство», поскольку он позволяет индивиду оставаться

преданным важным для него целям и в конечном счете увеличивает вероятность их достижения и проявляется в стремлении к трудным задачам, увеличении настойчивости, продуцировании эффективных стратегий решения задач при столкновении с трудностями, сохранении позитивного настроя при встрече с задачами.

Креативы неудачи приписывают нестабильным внутренним (недостаток усилий) или внешним факторам (неблагоприятные условия проведения теста), а не отсутствию способностей. Эмоциональные и когнитивные реакции на неудачи не ведут к ухудшению решения задач, поскольку креативы делают вывод, что смогут достичь лучших результатов в будущем, интенсифицируя усилия или избегая неблагоприятных внешних обстоятельств.

На основе полученных результатов можно предложить следующие рекомендации по оптимизации мотивации изучения иностранных языков и снижению лингвистической тревожности.

1. Работа школьников над проектами. Проектная деятельность имеет следующие преимущества в формировании позитивных мотивационных стремлений по отношению к иностранному языку:

а) учащиеся более активно вовлечены в процесс обучения иностранным языкам, поэтому они обычно имеют повышенную позитивную мотивацию изучения иностранного языка [9];

б) они не чувствуют постоянного давления, связанного с внешней оценкой [7];

с) им легче сосредоточиться на процессе общения на иностранном языке и они меньше озабочены языковыми ошибками и последствиями «воображаемой неудачи» [10].

Дополнительным преимуществом проектной работы является то, что учащиеся играют активную роль, что может повысить их уверенность и уменьшить влияние восприятия низкой способности на успешность изучения иностранного языка [13].

2. Формирование условий учебного сотрудничества и благоприятного социально-психологического климата класса. Продуктивное учебное взаимодействие, обеспечивающее среду для «оптимальной мотивации» [2] и «атмосферу сотрудничества» [6], может помочь уменьшить страх перед ошибками.

3. Позитивное учебное взаимодействие между учителями и учащимися. Необходимо утвердить норму «допустимой ошибки», в которой ошибки считаются естественной частью изучения иностранного языка. Ученики должны иметь возможность обратиться за помощью, не рискуя самооценкой [1; 7].

4. Обеспечение косвенной, а не прямой коррекции. Следует избегать непосредственного исправления ошибок в речевом высказывании обучаемого, осуществляемого на месте, поскольку это может подорвать академическую самооценку учащихся, препятствуя учащимся, озабоченным показаться низко интеллектуальным индивидом, экспериментировать с новым языком [8]. Необходимо укрепить убеждение учащихся в том, что они должны стремиться продолжать говорить, несмотря на возможность ошибки [4; 13].

5. Оптимизация позитивного самоотношения. Необходимо устранять формы поведения, которые могут стать угрозой социальному образу-Я учеников и потенциальным источником тревоги. Лингвистическая тревожность может привести к стрем-

лению избегать занятий иностранным языком и, в свою очередь, понизить их лингвистические навыки [6; 12].

6. Непосредственность учителя. Умение педагога использовать как вербальные (юмор, называние учеников по именам), так и невербальные (зрительный контакт, положительные жесты) способы коммуникации. Такие способы взаимодействия свидетельствуют о непосредственности педагога, которая может снизить воздействие и оказывать положительное воздействие на мотивацию к обучению [5].

Таким образом, на основании полученных результатов в настоящем исследовании можно заключить, что креативная идентичность является предиктором лингвистической тревожности, способствуя большей продуктивности в изучении иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водяха С. А. Взаимосвязь креативной идентичности и психологического благополучия студентов // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 11. – С. 144–147.
2. Alderman M. Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning. – Mahwah, N.J. ; London : Lawrence Erlbaum, 2004.
3. Dornyei Z. The Psychology of Second Language Acquisition. – Oxford : Oxford University Press, 2009.
4. Kondo D. S. & Yong Y. Y. Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan // *ELT Journal*. – 2004. – № 3. – P. 258–265.
5. Frymier A. B. The relationship among communication apprehension and immediacy on motivation to study // *Communication Reports*. – 1993. – № 6. – P. 8–17.
6. Gregersen T. & Horwitz E. K. Language Learning and Perfectionism Anxious and Non-Anxious Learners' Reactions to Their Own Oral Performance // *Modern Language Journal*. – 2002. – № 86. – P. 562–570.
7. Joy J. L. The altitude of test anxiety among second language learners // *Language Testing in Asia*. – 2013. – № 3. – P. 1–10.
8. Horwitz E. K. Foreign and second language anxiety [Electronic resource] // *Language Teaching*. – 2010. – № 43. – P. 154–167. – Mode of access: <http://dx.doi.org/10.1017/S026144480999036X>.
9. Lee S. J., Oyserman D. Possible selves theory // *Psychology of Classroom Learning : An Encyclopedia* Anderman / E. M. Anderman, L. H. Anderman (eds). – Detroit : Macmillan, 2009.
10. MacIntyre P. D. & Doucette J. Willingness to communicate and action control // *System*. – 2010. – № 38. – P. 161–171
11. MacIntyre P. D., Potter G. K., Burns J. The socio-educational model of music motivation // *Journal of Research in Music Education*. – 2012. – № 60. – P. 129–144.
12. Marcos-Llinás M. & Garau M. J. Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language // *Foreign Language Annals*. – 2009. – № 1. – P. 94–111.
13. Pichette F. Second language anxiety and distance language learning // *Foreign Language Annals*. – 2009. – № 1. – P. 77–93.
14. Tallon M. Foreign language anxiety and heritage students of Spanish: A quantitative study // *Foreign Language Annals*. – 2009. – № 1. – P. 112–137.
15. Tóth Zs. A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English // *Working Papers in Language Pedagogy*. – 2008. – № 2. – P. 55–78.
16. Zheng Y. Anxiety and second/foreign language learning revisited // *Canadian Journal for New scholars in Education*. – 2008. – № 1. – P. 1–12.

REFERENCES

1. Vodyakha S. A. Vzaimosvyaz' kreativnoy identichnosti i psikhologicheskogo blagopoluchiya studentov // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2014. – № 11. – S. 144–147.
2. Alderman M. Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning. – Mahwah, N.J. ; London : Lawrence Erlbaum, 2004.
3. Dornyei Z. The Psychology of Second Language Acquisition. – Oxford : Oxford University Press, 2009.
4. Kondo D. S. & Yong Y. Y. Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan // *ELT Journal*. – 2004. – № 3. – P. 258–265.
5. Frymier A. B. The relationship among communication apprehension and immediacy on motivation to study // *Communication Reports*. – 1993. – № 6. – P. 8–17.
6. Gregersen T. & Horwitz E. K. Language Learning and Perfectionism Anxious and Non-Anxious Learners' Reactions to Their Own Oral Performance // *Modern Language Journal*. – 2002. – № 86. – P. 562–570.
7. Joy J. L. The altitude of test anxiety among second language learners // *Language Testing in Asia*. – 2013. – № 3. – P. 1–10.

8. Horwitz E. K. Foreign and second language anxiety [Electronic resource] // *Language Teaching*. – 2010. – № 43. – P. 154-167. – Mode of access: <http://dx.doi.org/10.1017/S026144480999036X>.
9. Lee S. J., Oyserman D. Possible selves theory // *Psychology of Classroom Learning : An Encyclopedia Anderman / E. M. Anderman, L. H. Anderman (eds)*. – Detroit : Macmillan, 2009.
10. MacIntyre P. D. & Doucette J. Willingness to communicate and action control // *System*. – 2010. – № 38. – P. 161-171
11. MacIntyre P. D., Potter G. K., Burns J. The socio-educational model of music motivation // *Journal of Research in Music Education*. – 2012. – № 60. – P. 129-144.
12. Marcos-Llinás M. & Garau M. J. Effects of language anxiety on three proficiency level courses of Spanish as a foreign language // *Foreign Language Annals*. – 2009. – № 1. – P. 94-111.
13. Pichette F. Second language anxiety and distance language learning // *Foreign Language Annals*. – 2009. – № 1. – P. 77-93.
14. Tallon M. Foreign language anxiety and heritage students of Spanish: A quantitative study // *Foreign Language Annals*. – 2009. – № 1. – P. 112-137.
15. Tóth Zs. A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English // *Working Papers in Language Pedagogy*. – 2008. – № 2. – P. 55-78.
16. Zheng Y. Anxiety and second/foreign language learning revisited // *Canadian Journal for New scholars in Education*. – 2008. – № 1. – P. 1-12.

УДК 372.363
ББК 4410.055

ГРНТИ 77.01.39

Код ВАК 13.00.04

Патрушев Станислав Олегович,

аспирант, Российский профессионально-педагогический университет, мастер спорта Международного класса по спортивной акробатике, победитель Чемпионата Европы 2011 г., Чемпионата мира 2012 г. по спортивной акробатике в мужских парных упражнениях; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: dneprovsergey@gmail.com.

Днепров Сергей Антонович,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии, Российский профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: dneprovsergey@gmail.com.

ДЕТСКИЙ ФИТНЕС В ФИЗИЧЕСКОМ И СОЦИАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ПЕРВОГО И ВТОРОГО ДЕТСТВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детский фитнес; физическое развитие; физическая культура; физическое воспитание; дошкольники.

АННОТАЦИЯ. За последние сто лет в России произошло резкое сокращение педагогического потенциала общества, в том числе и в области физической культуры и спорта. Если в начале XX в. всего насчитывалось около пяти тысяч подвижных детских игр, а один ребенок в среднем знал более ста подвижных игр, то в современной России сохранилось около ста подвижных игр, а сегодняшний ребенок в среднем знает около пяти подвижных игр. Резкое сокращение количества подвижных игр произошло из-за того, что далеко не все современные родители готовы отпустить своего ребенка на улицу, для того чтобы он самостоятельно играл со своими сверстниками. За последние четыре года почти в два раза увеличилось количество возбужденных уголовных дел о преступлениях, совершенных против неприкосновенности детей и подростков [9]. Родители стараются максимально ограничить детей от пребывания на улице. Таким образом, детям прививается малоактивный образ жизни, поэтому у современных детей происходит накопление подкожного жира с самого раннего возраста. Если живописцы эпохи Возрождения с трудом находили в качестве натурщиков младенцев с ожирением для изображения херувимов, то сейчас такие дети есть практически в каждой детсадовской группе. Для противодействия гиподинамии появился и активно развивается новый вид физической культуры – детский фитнес. В первую очередь, детский фитнес – это спортивная программа, разработанная с обязательным учетом особенностей физического развития, подготовленности в зависимости от возраста ребенка [5].

Patrushev Stanislav Olegovich,

Post-graduate Student, Russian State Professional Pedagogical University, International Master of Sport in Acrobatics, European Champion of 2011 in Acrobatics, World Champion of 2012 in Acrobatics, Ekaterinburg, Russia.

Dneprov Sergey Antonovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Professional Pedagogy and Psychology, Russian State Professional Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

FITNESS FOR CHILDREN IN PHYSICAL AND SOCIAL EDUCATION

KEYWORDS: fitness for children; physical education; physical development; preschoolers.

ABSTRACT. For the last 100 years there has been a rapid decrease of pedagogical potential of the society, including the sphere of sport and physical education. In the beginning of the XXth century there were about 5000 active games for children and one child new and played about 100 games, today there are about 100 active games and a child plays only 5 of them. Such tremendous drop in the number of active games occurred due to many reasons, one of them is that parents do not let their children go out alone and play in the yard with peers. In the last four years the number of crimes against children and teenagers doubled [9]. Parents tend not to let their children go out alone. Thus, children get used to low-active lifestyle and many of them suffer from obesity. Renaissance painters could hardly find an obese baby for their pictures, while today there are obese children in almost every kindergarten group. Fitness for children is a relatively new and rapidly developing activity for children to fight hypodynamia. Fitness for children is, first of all, a sports program developed with regard to physiological development and the age of a child [5].

Детскому фитнесу предстоит бороться с весьма могущественным противником – во втором десятилетии XXI в. весьма эффективным средством привития малоактивного образа жизни детей и подростков стали различные гаджеты: планшеты, ПК и смартфоны. В университете Западной Австралии исследователи пришли к выводу, что гаджеты мешают нормальному формированию детских костей и мышц [3].

Ученые анализировали двигательную активность трех групп детей. Малыши из первой группы играли в игры на планшете, во второй группе – просматривали телевизор, а из третьей группы – вели игру с обыкновенными игрушками. В процессе эксперимента ученые зафиксировали двигательную активность каждого ребенка. За 15 минут игр дети, которые вели игру с обыкновенными игрушками, двигались в три раза активнее, чем те, кто увлекался гаджетами.

Телевизор вовсе резко сократил двигательную активность у малышей – они двигались в шесть раз медленнее по сравнению с детьми, которые вели игру с обыкновенными игрушками. В связи с этим специалисты пришли к выводу, что гаджеты мешают формированию координации, активному развитию мышц и костей ребенка, что ведет к ожирению [3]. Вот почему в течение двадцати последних лет избыток веса и ожирение рассматриваются как первоочередная проблема для здоровья детей как развитых, так и развивающихся стран. Статистика свидетельствует о неуклонном росте данной патологии [20]. Так, в США по данным 1999–2000 гг. в возрастной группе от двух до девятинадцати лет ожирение было диагностировано у 13,9% детей [18]. По данным ВОЗ (2009) в этой стране примерно 30 млн детей и подростков имеют избыточную массу тела и около 15 млн страдают ожирением [14].

В России, по результатам проведенных исследований, распространенность избыточной массы тела у детей в разных регионах пока чуть меньше. Она колеблется и охватывает от 5,5% до 11,8% детей. Ожирением страдают около 5,5% детей, проживающих в сельской местности, и 8,5% городских детей [3; 4]. К счастью, анализ публикаций последних лет свидетельствует об определенных позитивных тенденциях в снижении распространенности избыточного веса и ожирения. Происходит стагнация и даже некоторое снижение веса тела у детей. В период с 1995 г. по 2008 г. в Германии, Дании, Шотландии, Греции и России, по данным T. Olds, произошло некоторое снижение распространенности ожирения среди детей [16].

В США за период с 2007–2008 по 2009–2010 гг. отмечалась в целом стабилизация ситуации или даже отсутствие дальнейшего роста количества случаев детского ожирения [15]. Однако ряд авторов отмечали возраст-ассоциированные и гендер-зависимые особенности частоты ожирения. Так, С. Блюхер показал стабилизацию частоты ожирения в группе детей дошкольного возраста (4–7 лет) по сравнению с более старшими детьми (8–16 лет). Что касается половых различий, то тенденции к уменьшению частоты ожирения были более выражены у девочек, чем у мальчиков [12].

Проблема избытка веса и ожирения среди детей и подростков имеет мультидисциплинарный характер и является предметом исследовательского интереса специалистов многих профилей не только эпидемиологии, генетики и эпигенетики, но и детской педагогики и психологии, в том числе – педагогики физической культуры и спорта. Занятия в спортивных секциях и фитнес-клубах, которые стали центрами

физической культуры в крупных городах, на сегодняшний день являются одним из наиболее оптимальных способов активного физического и психологического развития современного ребенка. Родители, занимаясь фитнесом, приводят своих детей. Так и появился детский фитнес. Предлагается целый комплекс игровых занятий, гармонично соединяющих в себе элементы хореографии, аэробики, гимнастики и акробатики. Основная цель фитнеса для детей – развитие артистичности, координации, силовых качеств, чувства ритма, гибкости, выносливости и привычки к физической активности, которая не позволит развиваться гиподинамией. Однако предстоит наладить постоянный и педагогически грамотный процесс занятий и контроля не только над детьми, занимающимися новым видом физкультуры. Прежде всего, надо наладить постоянное информирование фитнес-инструкторов и детских тренеров по самым актуальным проблемам детского ожирения и борьбе с ним.

Фитнес-инструкторам и детским тренерам надо знать, что особое место в последние годы занимает проблема тяжелого, или так называемого морбидного, ожирения. Это хроническое генетически обусловленное заболевание, при котором индекс массы тела (ИМТ) составляет более 40 (масса тела превышена на 45–50% от нормальных ее значений). К сожалению, в настоящее время не существует общепринятого единого определения для данной формы ожирения. Программа национального здоровья и нутритивного обследования (National Health and Nutritional Examination Survey, NHANES) определяет тяжелое ожирение при ИМТ, равном/превышающем 140% от значений 95-го перцентиля для пола и возраста.

Центры по контролю и профилактике заболеваний США (Centers for Disease Control and Prevention, CDC) предлагают диагностировать тяжелое ожирение при ИМТ, равном/превышающем 120% от значений 95-го перцентиля для пола и возраста. Отечественные федеральные рекомендации по диагностике, лечению и профилактике ожирения у детей и подростков считают морбидное ожирение при SDS ИМТ > +4 [19].

Тяжелое ожирение позволяет предполагать наивысшие риски коморбидности наряду с наибольшими трудностями в оказании эффективной лечебной помощи. Действительно, опубликованные в 2015 г. результаты исследования в структуре NHANES оказались весьма тревожными. Было сделано заключение об ассоциации тяжелого ожирения с высоким кардиоваскулярным и метаболическим риском, особенно у лиц мужского пола [3]. Поэтому фитнес-инструкторам и

детским тренерам надо работать совместно с детскими врачами, которые занимаются лечением таких детей.

Как быть с детьми, к счастью, не имеющими тяжелых патологий, но склонными к ожирению из-за малоподвижного образа жизни? Куда, в какую спортивную секцию направить ребенка, если он младше шести лет? В спортивные школы и секции набор

детей осуществляется в группы от шести лет и старше. Одним из выходов из такого положения может стать детский фитнес. В последнее время все чаще можно услышать это словосочетание, но не все знают, что это такое [15]. Многие путают занятия детским фитнесом с обычной физкультурой, но это не совсем верно, так как фитнес имеет ряд преимуществ [13] (Таблица 1).

Таблица 1

Отличительные особенности детского фитнеса от занятий в спортивных секциях и физкультурой в средней школе

Особенности	Детский фитнес	Спортивные секции	Физкультура в школе
Возраст занимающихся	От 3 лет и старше	От 6 лет и старше	От 6 лет и старше
Форма проведения занятий	Индивидуально-групповая	Индивидуальная	Фронтальная
Физкультурно-спортивная ориентация занятий	Комплексная	Узконаправленная специализация	Ознакомительный характер, общефизическая подготовка
Программа проведения занятий	Индивидуально-групповая в зависимости от психофизического состояния малыша	На начальном этапе подготовок отсутствует индивидуальный подход к ребенку, но затем – индивидуальный подход	Общая для всех
Факторы, повышающие интерес занимающихся	Разнообразие занятий, игровые мероприятия под музыку в комфортных психологических условиях и с учетом адаптированных нагрузок	Возможно снижение интереса из-за перегрузок или неверного исполнения элементов	Частая перемена содержания занятий может повысить заинтересованность, а может и понизить
Травмоопасность	Пониженная	Повышенная	Средняя
Подверженность стрессовым и дитрессовым ситуациям	Пониженная – полностью отсутствует система индивидуальных оценок, основанная на сравнениях с другими детьми	Высокая – жесткая конкурентная система соревнований и оценок, основанная на постоянных сравнениях с другими детьми	Средняя из-за частой смены формата занятий и их содержания и системы оценок, основанной на постоянных сравнениях с другими детьми

Очень важно для социализации гиперактивных детей, которых становится все больше, что на занятиях детским фитнесом не только развивается их ловкость и гибкость, но и выплескивается накопившаяся энергия, а в игре с другими малышами они учатся концентрировать и распределять внимание в напряженной ситуации.

Детский фитнес позволяет с самого раннего возраста сформировать ежедневную потребность в физической нагрузке и помочь ребенку составить и разработать свой собственный идеал спортивного образа жизни, а не привитый образ супермена или

«супергерлз» из журналов, телевизора, игрушек и других различных путей получения информации.

Навязанный образ физического совершенства может негативно повлиять на формирующуюся психику ребенка и осложнить его социализацию из-за неприятия своей телесности. Так, например, из-за отсутствия контроля педагогов и родителей над процессом создания у ребенка собственного образа Я возможно самопроизвольное формирование отчужденного идеала, известного под названием «Феномен куклы Барби».

Кукла – предмет (фигура) в виде человека или животного, сделанный из ткани, бумаги, дерева, фарфора, пластика и других материалов. Вместе с тем в глазах ребенка кукла наделяется всеми чертами одушевленности и даже одухотворенности. Общаясь с куклой, маленький человек реанимирует в себе пережиточные формы первобытных верований – анимизма и фетишизма, поэтому кукла Барби – один из самых успешных проектов в игрушечной бизнес-индустрии. Она прошла через несколько поколений и нисколько не утратила свою популярность [2]. Миллионы девочек вот уже около шестидесяти лет играют этими маленькими хрупкими куколками. О них пишут педагоги и психологи во всем мире. Ими проведен анализ этого удивительного игрушечного феномена. Оказалось, что кукла Барби стала инструментом широко-

масштабного социального конструирования. По всему миру появились молодые женщины, которые садятся на диету, активно посещают фитнес-клубы, делают многочисленные пластические операции, пытаются стать похожими на знаменитую куклу и тем самым привлечь внимание к своей личности.

Рассматривая влияние куклы Барби на формирование телесности ребенка, надо иметь в виду, что в процессе интерактивных действий происходит процесс отражения личностных трансформаций ребенка в контексте современных социальных преобразований, приводящих к существенному изменению «пространства личности» [1, с. 373] В этом случае кукла является не только отражением этих изменений, но и проекцией желаемого образа-Я в самосознание детей (таблица 2).

Таблица 2

Отличительные особенности и модели поведения ребенка при игре с «пупсами» и куклами Барби

	«Пупс»	Барби
Описание игрушки	Небольшая кукла в виде голого младенца, сохраняющая все пропорции новорожденного	Маленькая модель юной девушки для подражания (собираемый образ высоко-ранговой женщины), которая уже приобрела весьма удлиненные пропорции взрослой женщины
Модель поведения при игре с куклой	Играя в «дочки-матери» с пупсами, у которых симпатичные пухлые щечки и большие глазки, дети кладут их в колясочки, копируя поведение своих мам, таким образом дети учатся роли родителей, моделируя детско-родительские отношения	Играя с куклой Барби, девочка воображает, будто она – это Барби, то есть молодая, но уже полностью взрослая женщина, которая встречается с подругами, ходит по магазинам, ресторанам, знакомится с мужчинами, которых олицетворяет кукла по имени Кен
Педагогические цели, которые ставили перед детьми разработчики кукол	Сделать привлекательным материнство, детско-родительские отношения	Сделать привлекательным для девочек раннее взросление, подчеркивая откровенно женские формы

Играя с куклой Барби, девочки не будут играть в дочки-матери и даже в себя, как в будущую маму. Им внушается мысль о том, что мамы уже утратили или могут утратить внешнюю привлекательность из-за малоподвижного образа жизни, материнства, возраста или болезней. Для таких девочек гораздо предпочтительнее образ, навеянный куклой Барби, – красивой длинноногой женщины, которая нравится всем и на которую все хотят быть похожими. Она играет в кино, поет на сцене, ходит по подиуму, где на нее все смотрит с восхищением. Поэтому игру в куклу

Барби нельзя сравнить со всевозможными куклами, имитирующими младенцев, какими бы оригинальными, интересными и хорошо разработанными они ни были.

Исходя из приобретенных представлений о моделях поведения, сформировавшихся в процессе игры с куклой Барби, девочкам легче прививать потребность в физической нагрузке. Это одна из причин возросшей популярности детского фитнеса в настоящее время. Занятия проводятся как в спортивных клубах, так и в школах танцев и детских развивающих студиях. Численность группы на

занятиях детским фитнесом обычно не превышает 15 человек, а обучение происходит в форме игры с элементами акробатической гимнастики. Это позволяет детям полностью расслабиться и получать удовольствие от самого тренировочного процесса [6].

Для проведения занятий детским фитнесом рекомендуется применять следующие методы, связанные со строгой регламентацией: частотой повторений, количеством подходов, скоростью выполнения движений, амплитудностью («размашистостью» движений) и комплексностью (вовлеченностью различных групп мышц в движение) упражнений. К ним относятся:

1. Частое и быстрое изменение направления движения: обыкновенного бега, бега приставным шагом или ведение мяча с изменением направления движения «змейкой», «по диагонали» и т.д.

2. Частое и быстрое изменение чередования силовых компонентов: прыжков в длину или вверх с места в «полную силу», «вполсилы», в «одну треть силы» и т.п.

3. Изменение ритма движений: нарастающий, убывающий, «рваный» ритм.

4. Чередующиеся изменения исходных положений начала движения: выполнение общеразвивающих и специально-подготовительных упражнений, начиная с положения стоя, лежа, сидя, в приседе и др.

5. Нарастающие усложнения привычных действий добавочными движениями: бег, прыжки, кувырки спиной вперед и т.д.

6. Комбинирование двигательных действий: соединение хорошо освоенных акробатических или гимнастических элементов в новую комбинацию с прямым или обратным ходом для улучшения процесса запоминания детьми различных последовательностей движений.

Следует выделить методы, не связанные со строгой регламентацией:

– «варьирование», связанное с использованием в тренировке непривычных снарядов, инвентаря, оборудования: применение технических приемов игры разными мячами; прыжки вверх через планку, веревочку, резинку, «забор» и др.; гимнастические задания на незнакомых снарядах и т.п.);

Основываясь на десятилетнем опыте, рекомендуем использовать сплит-систему с небольшим количеством (5–8–12) повторений разнообразных физических упражнений, предъявляющих сходные требования к способу управления движением. Затем многократно повторять эти упражнения как можно чаще и целенаправленнее, чередуя выполнение отдельных двигательных действий в целом, а также разнообразив условия осуществления и характеристики этих действий [4].

Таблица 3.

Ознакомительная программа проведения занятий по направлению «детский фитнес» (для детей первого и второго детства)

Разминочная часть Основной акцент делается на общеразвивающих упражнениях – это различные виды бега, различные прыжки от простых до сложно-координационных, упражнения для развития всех групп мышц
Комплекс беговых упражнений по кругу: а) бег с «захлестом» голени; б) бег с высоким подниманием бедра; в) бег на прямых ногах
Прыжки через скакалку: а) на двух ногах; б) на правой/левой ноге; в) прыжок спиной к партнерам, вращающим скакалку
Прыжковые упражнения: а) прыжки на двух ногах (лицом, спиной); б) прыжки ноги врозь/вместе; в) прыжки на правой, левой ноге; г) прыжки в глубоком приседе «мячик»; д) прыжки из глубокого приседа «выпрыгивание»
Основная часть Активные упражнения в игровой форме для развития силы рук, ног, спины, координации и гибкости с использованием инвентаря: фитболов, блоков, степ-платформ, боди-баров, гимнастических палок и кубиков
а) передвижение с фитболом по полосе препятствий (сложность формируется от зависимости задач на тренировке и уровня физической подготовленности детей); б) работа на степ-платформах; в) работа с гимнастической палкой; г) работа с кубиками

<p>Акробатические упражнения:</p> <p>а) кувырок;</p> <p>б) вперед/назад «классический»;</p> <p>с) боковой кувырок «ноги врозь», боковой кувырок через правый/левый бок;</p> <p>д) боковой переворот через обе руки на правую и левую ногу</p>
<p>Растяжка:</p> <p>а) складки: сидя на ягодицах в положении «ноги врозь» и «ноги вместе»;</p> <p>б) шпагат: правый, левый, поперечный;</p> <p>с) мосты из положения лежа;</p> <p>д) опускание в мост из положения стоя, с обязательной поддержкой тренера</p>
<p>Равновесие:</p> <p>а) «ласточка»;</p> <p>б) «цапля»;</p> <p>с) «пистолетик»</p>
<p>Заключительная часть</p> <p>Игровая часть для закрепления результата</p>
<p>Подвижные Игры</p> <p>«Лохматый Пес» – В начале игры с помощью считалочки выбирается «пес». Если дети играют в первый раз, то роль «пса» берет на себя взрослый. Затем необходимо выбрать место для «конуры». Там наш «пес» будет отдыхать. Хорошо для «конуры» подходит скамейка, но можно просто начертить мелом круг на асфальте. Также необходимо очертить черту мелом, где дети будут прятаться от «пса» и куда ему нельзя забегать. После всех приготовлений пес садится или ложится в «конуру», закрывает глаза и делает вид, что спит.</p> <p>Лапта – командная игра с мячом и битой.</p> <p>Цель игры заключается в следующем. Надо послать мяч на максимально дальнее расстояние. За время его полета нужно успеть пересечь всю площадку и вернуться обратно, оставшись не засаленным противником. Удачная пробежка приносит команде очко.</p> <p>«Вышибалы» – на площадке очерчиваются две линии на расстоянии 5–7 метров друг от друга. Выбираются двое «вышибал», остальные игроки собираются в центре между двух линий. Вышибалы встают за линии и кидают мяч в сторону друг друга, стараясь при этом попасть в игроков. Мяч, пролетевший мимо игроков, ловит второй вышибала, а игроки разворачиваются и спешно отбегают назад. Наступает очередь второго вышибалы бросать. Задача «вышибал» – попасть в игрока мячом. Задача игроков – уворачиваться от мячей и ловить «свечки». Тот, в кого попал мяч, считается выбывшим и покидает игровое поле. Если мяч сначала ударился о землю, а потом попадет в игрока, данный удар не считается результативным («От земли зайца не убьешь!»). Когда на поле остается последний игрок, его задача вернуться от мяча столько раз, сколько ему полных лет. Если ему это удалось, игра считается выигранной, все выбывшие игроки возвращаются и все начинается сначала. Если же последнего игрока выбили, то первые выбывшие становятся вышибалами и игра продолжается.</p>

Младший школьный возраст характеризуется относительно равномерным развитием опорно-двигательного аппарата, но интенсивность роста отдельных размерных признаков его различна. Суставы детей этого возраста очень подвижны, связочный аппарат эластичен, а скелет содержит большое количество хрящевой ткани. Позвоночный столб сохраняет наибольшую подвижность до 8–9 лет [11]. Исследования показывают, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным для направленного роста подвижности во всех основных суставах [17]. Возрастные особенности суставов необходимо принимать во внимание в процессе развития и гибкости. Для детского фитнеса очень важно, что в этот период длина тела увеличивается в большей мере, чем его масса, поэтому именно в это время очень

важно начать формирование мышечного корсета для того, чтобы предотвратить возможное развитие сколиоза.

Мышцы детей младшего школьного возраста имеют тонкие волокна, содержат в своем составе лишь небольшое количество белка и жира. При этом крупные мышцы конечностей развиты больше, чем мелкие. Для гармонического развития как крупных, так и мелких мышц детей необходимо сочетание скоростно-силовых и сложно координационных упражнений, так, например, «часы» когда дети при выполнении прыжка вверх должны выполнить повороты на 360°, обязательно фиксируясь на «каждом часе»; «классики» – это чередующиеся прыжки на одной или двух ногах по размеченной мелом или клейкой лентой прыжковым зонам – «карте».

В возрасте первого и второго детства практически полностью завершается морфологическое развитие нервной системы, заканчивается рост и структурная дифференциация нервных клеток. Однако функционирование нервной системы характеризуется преобладанием процессов возбуждения над процессами торможения. Для развития гармонии между этими процессами в детском фитнесе целесообразны следующие подвижные игры:

1. «Черепашья бега». Эта игра может помочь ребенку-непоседе научиться в некоторых ситуациях сдерживать свою чрезмерную активность и подвижность, подводит ребенка к самоконтролю и терпению. Как же играть в эту игру? Лучше, если игроков будет несколько. Все выстраиваются в одну линию и по сигналу начинают как можно медленнее двигаться вперед в положении сидя, удерживая кубик на животе. Обязательно заранее надо оговорить, до какого ориентира идет игра. Дети ни в коем случае не должны останавливаться.

2. «Разведчики». Эта игра учит сдерживать эмоции и контролировать свое поведение, развивает наблюдательность и осторожность, умение контролировать свои двигательные действия. Ведущий прячет или просто оставляет где-либо на видном месте небольшой предмет (например, игрушку из киндер-сюрприза), который игроки будут искать. Дети могут повсюду ходить и заглядывать во все углы, но открывать шкафы не нужно, так как предмет лежит на видном

месте. Тот, кто найдет игрушку, должен как можно дольше сохранить свою находку в тайне, не выдавая себя ни смехом, ни намеками. Он просто должен сесть и молча наблюдать, как остальные продолжают поиск. Тот, кто первым найдет спрятанную игрушку, в следующий раз прячет ее.

В детском фитнесе специальные воздействия физическими упражнениями на увеличение подвижности в суставах должны быть обязательно согласованы с естественным ходом возрастного развития организма [11]. Поэтому наиболее желательные результаты занятий детским фитнесом, которые выражаются в :

- развитие подвижности всех групп мышц;
- исправление и сохранение правильной осанки;
- развитие координации движений;
- развитие ориентирования в пространстве;
- развитие воли [1];
- развитие социальных навыков, лидерских качеств и коммуникабельности;
- улучшение сна;
- помощь при проблемах с опорно-двигательным аппаратом;
- формирование мышечного корсета;
- улучшение подвижности суставов;
- развитие самоконтроля и дисциплины;
- развитие логического мышления.

Самое главное в детском фитнесе – зарождение в ребенке стремления к физическому и нравственному совершенству.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбаков А. Н. Формирование волевых качеств личности у учащихся в процессе проведения подвижных игр // Формирование волевых качеств у учащейся молодежи в процессе физического воспитания : мат-лы науч.-практ. семинара. – М., 1982.
2. Выросло количество преступлений... [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2016/09/29/skr-vyroslo-kolichestvo-prestuplenij-protiv-nesovershennoletnih.html>.
3. Детские мышцы и кости не могут нормально развиваться из-за гаджетов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://altapress.ru/zdorovie/story/detskie-mishtsi-i-kosti-ne-mogut-normalno-razvivatsya-iz-za-gadzhetov-182048>.
4. Детский фитнес – залог здоровья ребенка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://news-content.ru/zdorovie/sport-2/detskiy-fitness-zalog-zdorovya-rebyonka.html>.
5. Детский фитнес [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bebi.lv/razvitie-rebenka/detskiy-fitness-klub.html>.
6. Детский фитнес [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mykaleidoscope.ru/fitness/2538-detskiy-fitness.html>.
7. Детский фитнес в мельчайших подробностях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://proka4aem.ru/fitness/teoriya-fitness/detskiy-fitness-v-melchajshix-podrobnostyax>.
8. Петеркова В. А., Васюкова О. В. Рекомендации по диагностике, лечению и профилактике ожирения у детей и подростков. – М. : Практика, 2015. – 136 с.
9. Петеркова В. А., Ремизов О. В. Ожирение в детском возрасте // Ожирение. – М., 2004. – С. 312–328.
10. Федеральные клинические рекомендации (протоколы) по диагностике и лечению ожирения у детей и подростков // Федеральные клинические рекомендации (протоколы) по ведению детей с эндокринными заболеваниями / под ред. И. И. Дедова, В. А. Петерковой. – М. : Практика, 2014. – С. 163–183.
11. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2001. – 480 с.
12. Blüher S., Meigen C., Causche R., Keller E., Pfaffle R., Sabin M. Age-specific stabilization in obesity prevalence in German children: a cross-sectional study from 1999 to 2008 // *Int J Pediatr Obes.* – 2011. – № 6 (2). – P. 199–206.
13. F-journal.ru [Electronic resource]. – Mode of access: <http://f-journal.ru/detskiy-fitness.html>.
14. Mladovsky P., Allin S., Masseria C. et al. Health in the European Union. Trends and analysis. – Copenhagen : WHO Regional office for Europe, 2009.

15. Ogden C. L., Carroll M. D., Kit B. K., Flegal K. M. Prevalence of obesity and trends in body mass index among US children and adolescents, 1999–2010 // *JAMA*. – 2012. – № 307 (5). – P. 483–490.
16. Olds T., Maher C., Zumin S., et. al. Evidence that the prevalence.
17. Skinner A. C., Perrin E. M., Moss L. A., Skelton J. A. Cardiometabolic risks and severity of obesity in children and young adults // *N Engl J Med*. – 2015. – № 373 (14). – P. 1307–1317.
18. Styne B. M., Arslanian S. A., Connor E. L., et. al. – Assessment, Treatment, and Prevention: An Endocrine Society Clinical Practice Guideline // *J Clin Endocrinol Metab*. – 2017. – № 102 (3). – P. 1–49.
19. Twig G., Yaniv G., Levine H., et. al. Body-mass index in 2,3 million adolescents and cardiovascular death in adulthood // *N Engl J Med*. – 2016. – № 374 (25). – P. 2430–2440.
20. Wabish M., Tews D., Denzer C., et. al. Obesity and Weight regulation // *Yearbook of Pediatric Endocrinology* / eds. K. Ong, Z. Hochberg. – Basel, Karger, 2012. – P. 153–175.

REFERENCES

1. Baybakov A. N. Formirovanie volevykh kachestv lichnosti u uchashchikhsya v protsesse provedeniya podvizhnykh igr // Formirovanie volevykh kachestv u uchashcheyhsya molodezhi v protsesse fizicheskogo vospitaniya : mat-ly nauch.-prakt. seminar. – M., 1982.
2. Vyroslo kolichestvo prestupleniy... [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://rg.ru/2016/09/29/skr-vyroslo-kolichestvo-prestuplenij-protiv-nesovershennoletnih.html>.
3. Detskie myshtsy i kosti ne mogut normal'no razvivat'sya iz-za gadzhetov [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://altapress.ru/zdorovie/story/detskie-mishtsi-i-kosti-ne-mogut-normalno-razvivatsya-iz-zagadzhetov-182048>.
4. Detskiy fitnes – zalog zdorov'ya rebenka [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://news-content.ru/zdorovie/sport-2/detskiy-fitnes-zalog-zdorovya-rebyonka.html>.
5. Detskiy fitnes [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://bebi.lv/razvitie-rebenka/detskiy-fitnes-klub.html>.
6. Detskiy fitnes [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://mykaleidoscope.ru/fitnes/2538-detskiy-fitnes.html>.
7. Detskiy fitnes v mel'chayshikh podrobnostyakh [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://proka4aem.ru/fitnes/teoriya-fitnes/detskiy-fitnes-v-melchajshix-podrobnostyax>.
8. Peterkova V. A., Vasyukova O. V. Rekomendatsii po diagnostike, lecheniyu i profilaktike ozhireniya u detey i podrostkov. – M. : Praktika, 2015. – 136 s.
9. Peterkova V. A., Remizov O. V. Ozhirenie v detskom vozraste // *Ozhirenie*. – M., 2004. – S. 312–328.
10. Federal'nye klinicheskie rekomendatsii (protokoly) po diagnostike i lecheniyu ozhireniya u detey i podrostkov // Federal'nye klinicheskie rekomendatsii (protokoly) po vedeniyu detey s endokrinnyimi zabolevaniyami / pod red. I. I. Dedova, V. A. Peterkovoy. – M. : Praktika, 2014. – S. 163–183.
11. Kholodov Zh. K., Kuznetsov V. S. Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i sporta : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Akademiya, 2001. – 480 s.
12. Bluher S., Meigen C., Causche R., Keller E., Pfaffle R., Sabin M. Age-specific stabilization in obesity prevalence in German children: a cross-sectional study from 1999 to 2008 // *Int J Pediatr Obes*. – 2011. – № 6 (2). – P. 199–206.
13. F-journal.ru [Electronic resource]. – Mode of access: <http://f-journal.ru/detskiy-fitnes.html>.
14. Mladovsky P., Allin S., Masseria C. et al. Health in the European Union. Trends and analysis. – Copenhagen : WHO Regional office for Europe, 2009.
15. Ogden C. L., Carroll M. D., Kit B. K., Flegal K. M. Prevalence of obesity and trends in body mass index among US children and adolescents, 1999–2010 // *JAMA*. – 2012. – № 307 (5). – P. 483–490.
16. Olds T., Maher C., Zumin S., et. al. Evidence that the prevalence.
17. Skinner A. C., Perrin E. M., Moss L. A., Skelton J. A. Cardiometabolic risks and severity of obesity in children and young adults // *N Engl J Med*. – 2015. – № 373 (14). – P. 1307–1317.
18. Styne V. M., Arslanian S. A., Connor E. L., et. al. – Assessment, Treatment, and Prevention: An Endocrine Society Clinical Practice Guideline // *J Clin Endocrinol Metab*. – 2017. – № 102 (3). – P. 1–49.
19. Twig G., Yaniv G., Levine H., et. al. Body-mass index in 2,3 million adolescents and cardiovascular death in adulthood // *N Engl J Med*. – 2016. – № 374 (25). – P. 2430–2440.
20. Wabish M., Tews D., Denzer C., et. al. Obesity and Weight regulation // *Yearbook of Pediatric Endocrinology* / eds. K. Ong, Z. Hochberg. – Basel, Karger, 2012. – P. 153–175.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 372.853
ББК 4426.223-24

ГРНТИ 14.25.07

Код ВАК 13.00.02

Ильин Иван Вадимович,

кандидат педагогических наук, кафедра мультимедийной дидактики и информационных технологий обучения, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614990, г. Пермь, ул. Пушкина, 42; e-mail: vania_ilin@mail.ru.

Ильин Вадим Владимирович,

кандидат технических наук, доцент, кафедра информационных систем и математических методов в экономике, Пермский государственный национальный исследовательский университет; 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15; e-mail: ilin.vad12@inbox.ru.

ВИДЫ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И АНАЛИЗ ПРАКТИКИ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ В КУРСЕ ФИЗИКИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: физика; методика преподавания физики; методика физики в школе; политехническая направленность; принципы политехнизма; физико-технические знания; метатехнические знания; методы обучения; учебно-познавательная деятельность; школьники.

АННОТАЦИЯ. В статье анализируются виды учебно-познавательной деятельности политехнической направленности курса физики средней школы. Приводится обзор традиционных методов и форм реализации принципа политехнизма (в основном, преобладают объяснительно-иллюстративные (рассказ, объяснение, демонстрация средств наглядности) и репродуктивные методы обучения). Предлагается обновленный вариант видов деятельности, базирующийся на системе источников учебной информации: учебное исследование (объект исследования – природа), работа с объектами «второй» природы (объект исследования – объекты техносферы), работа с книгой, работа с аудио- и видеoinформацией, работа с компьютером, учебная игра (с применением специальных игровых технических объектов, элементов образовательной робототехники, а также объектов и технологии игровой технической виртуальной среды), восприятие и усвоение учебной информации в процессе коммуникации (восприятие и отработка «готового» знания и способов деятельности в общении с учителем, сверстниками, учеными, изобретателями и другими участниками образовательного процесса). Приводятся результаты констатирующего эксперимента, в рамках которого была поставлена задача изучить сложившийся опыт практикующих учителей в использовании предлагаемых видов деятельности в курсе физики средней школы. Безусловными лидерами среди них оказались: рассказ и объяснение учителем конкретных примеров применения физических явлений и законов в технике и принципа действия физических приборов, чтение учебника физики и реже – научно-популярной литературы по технике. Делается вывод о том, что не все учителя систематически используют средства наглядности при изучении вопросов техники, в особенности натурные объекты. К тому же, невелика доля практической деятельности, связанной с работой учащихся с техническими объектами (на занятиях по физике и при подготовке к ним).

Ilin Ivan Vadimovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Multimedia Didactics and Information Technologies in Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia.

Ilin Vadim Vladimirovich,

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Information Systems and Mathematical Methods in Economics, Perm State University, Perm, Russia.

TYPES OF POLYTECHNICAL ACADEMIC AND COGNITIVE ACTIVITY AND ANALYSIS OF THEIR IMPLEMENTATION IN THE COURSE OF PHYSICS IN SECONDARY SCHOOL

KEYWORDS: physics; methods of teaching Physics; methods of teaching Physics at school; polytechnical orientation; principle of polytechnics; physical and technical knowledge; meta-technical knowledge; teaching methods; educational and cognitive activities; pupils.

ABSTRACT. The article analyzes the types of polytechnical educational and cognitive activity in Physics in a secondary school. An overview of traditional methods and forms of implementation of the principle of polytechnics is presented (mainly explanatory-illustrative (story, explanation, demonstration of visual aids) and reproductive methods of teaching). An updated version of the types of activities based on the system of sources of educational information is proposed: academic research (the object of such research is nature), work with objects of the "second" nature (the research objects are objects of the technosphere), work with the book, work with audio and video information, work with computer, educational game (including special game technical objects, elements of educational robotics, as well as the objects and technology of the technical virtual environment), perception and comprehension of educational information in the process of communication (perception and comprehension of the "ready-made" knowledge and methods of communication with the teacher, peers, scientists, inventors and other participants of the educational process). The results of the ascertaining experiment are presented, within the framework of which the task was to study the existing experience of teachers in using the proposed activities at the lessons of Physics sec-

ondary school. The most frequently used activities are: story-telling and explanation of certain examples of the application of physical phenomena and laws in engineering and the principles of work of physical instruments; reading of a textbook in Physics and, less commonly, of popular scientific literature in technology. It is concluded that not all teachers systematically use visual aids when teaching technology, especially natural objects. In addition, there is a small amount of practical activities related to the work of students with technical objects (in Physics classes and in preparation for them).

Современный этап развития науки и техники обуславливает необходимость подготовки молодежи к эффективному существованию в современной высокотехнологичной техносфере [4; 5]. Политехническая направленность процесса обучения физике традиционно была обозначена на уровне образовательных стандартов, которые, в свою очередь, транслировались на содержание рабочих программ и учебную литературу по предмету. В рамках этого направления традиционно обозначена задача усвоения учащимися физических основ работы технических объектов и технологических процессов, формирования умения применять полученные физико-технические знания в повседневной жизни и обеспечивать ее безопасность, готовности к анализу и оценке бытовой и производственной деятельности.

Методическим аспектам реализации политехнической направленности курса физики средней школы посвящено множество научно-методических работ. Среди них представляют интерес методы и формы обучения, предлагаемые в учебной литературе для студентов и методических пособиях для учителей физики с целью организации политехнической подготовки учащихся (А. И. Бугаев, С. Е. Каменецкий, Н. С. Пурешева, В. П. Орехов, В. Г. Разумовский, А. В. Усова и др. [7; 8; 14; 15 и др.]). Отметим, что, как правило, методы и формы обучения, виды учебной деятельности прикладной направленности авторами специально не дифференцируются и приводятся в учебных и учебно-методических пособиях единым перечнем.

Кроме того, нами проанализированы работы, затрагивающие общие вопросы политехнической подготовки учащихся (П. Р. Атутов, А. Т. Глазунов, В. А. Фабрикант [1; 2; 3; 10] и др.), вопросы формирования конкретных политехнических знаний на основе отбора содержания обучения и методов изучения техники (С. У. Калюга, А. Я. Сова [6; 12] и др.), вопросы формирования политехнических умений и навыков (В. В. Майер, Г. П. Стефанова [13] и др.). В целом, исследователями рассматривается широкий круг методических проблем: содержание и критерии отбора физико-технического материала, методы и формы обучения политехнической направленности и др.

Агрегируя данные вышеприведенных авторов, можно сделать ряд выводов. В ос-

новном преобладают объяснительно-иллюстративные (рассказ, объяснение, демонстрация средств наглядности) и репродуктивные методы обучения. К основным видам учебной деятельности, которая организуется учителем по усвоению учащимися прикладных (технических) знаний, относятся: восприятие информации от учителя, различные виды работы с книгой, решение задач, выполнение опытов и практических заданий с техническими объектами. Педагоги ориентированы и на организацию технического творчества учащихся.

Виды учебной деятельности школьников (или методы учения), на основе которых может строиться их деятельность по усвоению вопросов прикладной физики, должны охватывать все выявленные на сегодня типы источников информации, а также основные способы работы учащегося с этими источниками. Для построения системы видов деятельности воспользуемся классификацией методов учения, разработанной Е. В. Оспенниковой [4, с. 126–131]. Нами выполнена конкретизация данной системы применительно к изучению вопросов техники в курсе физики средней школы.

I. Учебное исследование (объект исследования – природа)

1. *Выполнение опытов (наблюдений, экспериментов) – сбор научных фактов (овладение опытом работы с техническими объектами (ТО) в ходе исследования, в том числе опытом решения технических проблем, связанных с настройкой установки для опыта):

- использование технических объектов (ТО) при проведении опытов (типового учебного оборудования; аппаратной компьютерной техники; бытовых приборов; инновационного ТО (в частности, оборудования образовательной робототехники для создания роботизированных объектов)).

2. *Элементы теоретического исследования.

II. Работа с объектами «второй» природы (объект исследования – объекты техносферы):

1. *Практическая работа с ТО:

- приобретение информации о ТО (поисковая деятельность по исследованию «готового» ТО);

- овладение способами работы с ТО (поисковая деятельность по выявлению возможных способов и отработки их применения на практике);

- освоение опыта реставрации и воспроизводства ТО.

2. *Учебное техническое исследование (создание новых объектов или их элементов):

- изобретение (проектирование, конструирование, моделирование, изготовление, испытание ТО) (элементы);

- рационализация (усовершенствование отдельных компонентов конструкции действующих ТО) (элементы).

III. Работа с книгой

По типу печатного пособия:

- работа с учебной и научно-популярной литературой, включающей вопросы прикладной физики;

- работа со специальной технической литературой (составляющими ее элементами);

- работа с технической документацией, паспортом ТО, руководством по эксплуатации ТО, в том числе конструкторской (эксплуатационной, ремонтной) и технологической документацией (документами, определяющими технологический цикл создания объекта).

По содержанию деятельности:

1. Восприятие и обработка информации о технике в работе с книгой:

2. *Работа с книгой с целью подготовки:

- *устного выступления по вопросам прикладной физики;

- *письменной работы: статьи, рецензии, аннотации, обзора, реферата (библиографического списка как составной части письменных текстов) по вопросам прикладной физики.

3. *Самостоятельное создание печатного труда по вопросам прикладной физики (тезисов статьи книги, технической документации).

IV. Работа

с аудио- и видеoinформацией

1. Восприятие и обработка информации в работе с аудио- и видеозаписью технических процессов (работы ТО, технологических процессов, производственной и непроизводственной деятельности людей с техникой):

- *анализ, систематизация и обобщение информации;

- представление основного содержания в форме устного сообщения и письменной работы;

- *аналитическая оценка записи (подготовка аннотации, рецензии).

2. *Создание аудио- и видеозаписей (разработка содержания или его элементов и производство):

- фотосъемка ТО и его составных частей, этапов работы;

- видеосъемка процесса функционирования (составных частей), массового производства ТО, создания ТО в домашних условиях и др.

V. Работа с компьютером

1. Работа с электронными образовательными ресурсами по технике различных форм и жанров.

2. Работа в Интернете с коммуникативными программами, в том числе сетевыми социальными сервисами с целью изучения вопросов прикладной физики и выполнения совместных проектов политехнической направленности.

3. Применение ресурсов и инструментов виртуальной среды при выполнении видов деятельности традиционного ряда.

4. Работа с инструментальными программами в предметной области (ЭВМ берет на себя функцию выполнения каких-либо процедур) связана с использованием:

- программ диагностики состояния ТО, параметров, его характеризующих;

- программ преобразования информации (математическая обработка, графическая интерпретация, перевод информации в другую знаковую систему, классификация информации и пр.);

- программ управления ТО.

5. *Самостоятельная разработка цифровых ресурсов и инструментов, элементарного ПО прикладной направленности (в том числе к учебному процессу по предмету).

VI. Учебная игра

1. Участие в учебной игре физико-технической направленности:

- *процессуально-имитационной (ролевой, деловой);

- объектной (с применением специальных игровых технических объектов, элементов образовательной робототехники, а также объектов и технологии игровой технической виртуальной среды);

- *смешанного типа.

2. *Разработка учебных игр (выдвижение идеи, подготовка сценария, производство игровых объектов).

VII. Восприятие и усвоение учебной информации в процессе коммуникации

1. Восприятие технических объектов и технологических процессов, производственной и непроизводственной деятельности с ТО, практики применения ТО в повседневной жизни (в том числе, их дидактических моделей объектов и моделей деятельности).

2. Восприятие концептуальной составляющей предмета учения, в частности, информации: о системе конкретных технических знаний и знаний о техносфере и закономерностях ее развития.

3. Восприятие способов исполнения конкретной технической деятельности (образца исполнения ее процедурно-операционной модели).

4. Воспроизведение знаний (о технических объектах, о способах технической деятельности, системы метатехнического знания (МТЗ) [4; 5]) (реализация функции самоконтроля).

5. Воспроизведение образцов технической деятельности (реализация функции самоконтроля точности восприятия и усвоения процедурно-операционной основы деятельности).

6. Применение способа действия в типовой технической ситуации (реализация функции самоконтроля в овладении опытом практической деятельности с ТО на основе ее обобщенной модели или алгоритма): решение типовых задач физико-технического содержания.

Примечание. Знаком (*) обозначены виды деятельности творческого характера.

Особенностями данной системы видов деятельности являются: а) базирование на системе источников учебной информации (природа, объекты «второй» природы, книга, аудио- и видефонды, игровая среда, виртуальная среда и среда коммуникаций);

б) включение как традиционных видов деятельности, посвященных изучению вопросов техники, так и современных, с применением средств ИКТ.

Как видно, спектр видов учебной деятельности, которые могут быть использованы с целью изучения вопросов прикладной физики, весьма широк. Данные виды деятельности могут быть использованы в формировании у учащихся всех составляющих системы знаний о техносфере. Для каждой составляющей данной системы отбираются соответствующие ее содержанию виды деятельности.

Представляет интерес анализ практики использования в обучении основных источников информации о технике. С этой целью был проведен констатирующий эксперимент, в рамках которого была поставлена задача изучения сложившегося опыта преподавания вопросов техники в курсе физики средней школы.

На рисунке 1 представлены соотношения видов учебно-познавательной деятельности, выполняемые учащимися с различными источниками информации. Как видно из рисунка, преимущественно используются среда коммуникации, книга, реже – компьютер, а виды деятельности технической направленности в рамках учебного исследования организуются в практике массовой школы пока весьма ограниченно. Еще реже используются игровые формы работы (без использования образовательной робототехники).

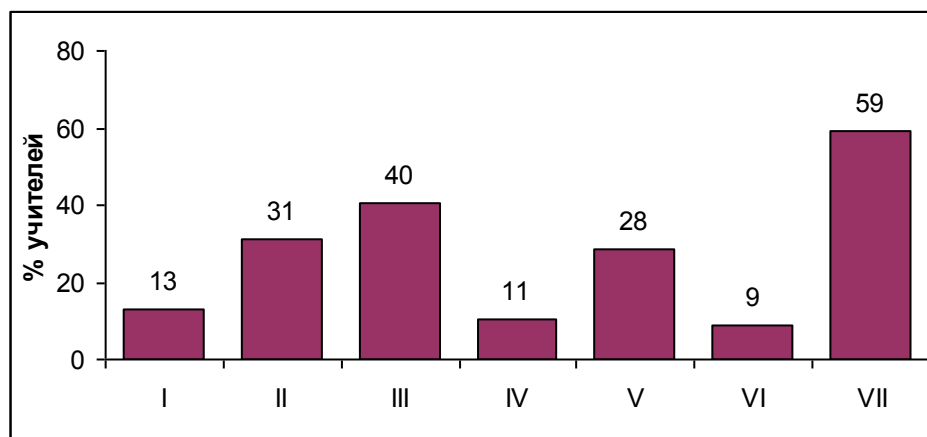


Рис. 1. Усредненные значения процентных соотношений видов учебно-познавательной деятельности учащихся (результаты анкетирования учителей) с различными источниками информации

Условные обозначения: I – учебное исследование (объект исследования – природа, техника как инструмент изучения); II – работа с объектами «второй» природы (ТО как объект исследования); III – виды работы учащихся с книгой; IV – виды работы учащихся с аудио- и видеоинформацией; V – виды работы учащихся с компьютером при обучении физике; VI – учебная игра (без использования образовательной робототехники); VII – восприятие и усвоение «готовой» учебной информации в процессе коммуникации.

На рисунках 2–8 показано реализуемое в учебном процессе по физике разнообразие видов деятельности с каждым из источников физико-технической информации: I – учебное исследование (объект исследования – природа, техника как инструмент изучения); II – работа с объектами «второй» природы (ТО как объект исследования); III – виды работы учащихся с книгой; IV – виды работы учащихся с аудио- и видеоинформацией; V – виды работы учащихся с компьютером при обучении физике; VI – учебная игра; VII – восприятие и усвоение «готовой» учебной информации в процессе коммуникации.

Анализ применения учителями физики различных видов деятельности школьников с каждым отдельным источником информации по технике (рис. 2–8) позволяет установить, что лидирующие позиции в учебном процессе занимают: а) *виды работы с книгой* – подготовка доклада по вопросам прикладной физики и чтение учебника; б) *виды работы с компьютером* – поиск информации о принципе действия объектов техники в сети Интернет и разработка презентации к выступлению по вопросам прикладной физики; в) *работа в среде коммуникации* – прослушивание объяснения учителем принципа действия объектов техники.

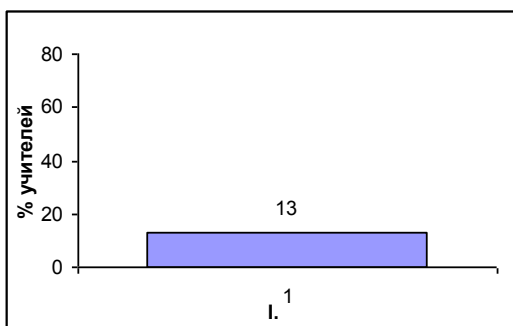


Рис. 2. Источник I – учебное исследование (объект исследования – природа, техника как инструмент изучения). Виды деятельности учащихся

Условные обозначения: (1) организация исследований природы с помощью технических приборов и инструментов (отсутствует разнообразие видов) учебной работы

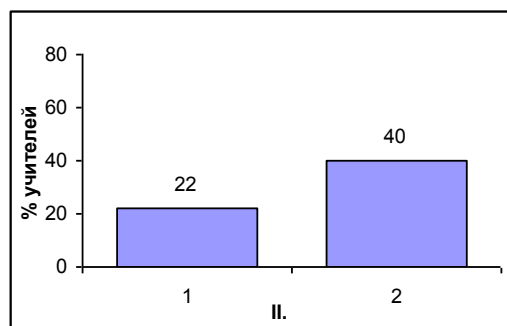


Рис. 3. Источник II – работа с объектами «второй» природы (ТО как объект исследования). Виды деятельности учащихся

Условные обозначения: (1) элементы проектирования ТО; (2) изготовление простейших ТО

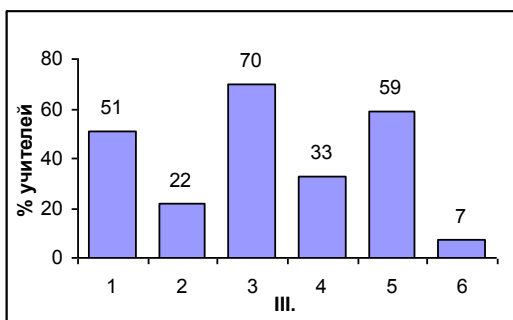


Рис. 4. Источник III – виды работы учащихся с книгой. Виды деятельности учащихся

Условные обозначения: (1) чтение учебника; (2) чтение научно-популярной литературы; (3) подготовка докладов; (4) написание реферата по вопросам прикладной физики; (5) подготовка кроссвордов, ребусов, заданий прикладной тематики; (6) составление задач физико-технического содержания

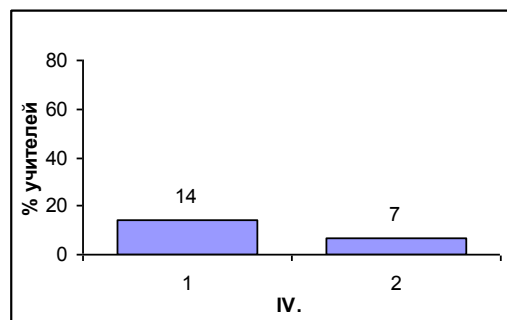


Рис. 5. Источник IV – виды работы учащихся с аудио- и видеоинформацией по физике. Виды деятельности учащихся

Условные обозначения: (1) разработка видеосюжетов технической направленности; (2) фотосъемка ТО

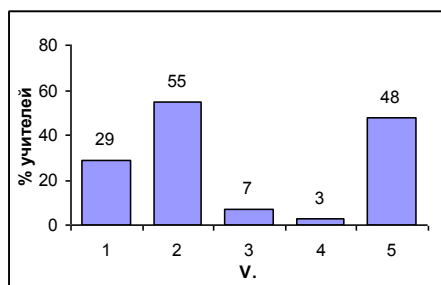


Рис. 6. Источник V – виды работы учащихся с компьютером при обучении физике.

Виды деятельности учащихся

Условные обозначения: (1) самостоятельная работа с цифровыми образовательными ресурсами (рисунками, фото- и видеоматериалами, анимацией, интерактивными моделями ТО); (2) поиск технической информации в Интернете; (3) разработка варианта компьютерной анимации работы ТО; (4) разработка компьютерной модели; (5) разработка презентации к выступлению

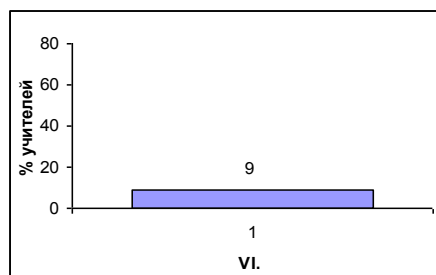


Рис. 7. Источник VI – учебная игра. Виды деятельности учащихся

Условные обозначения: (1) организация учебной игры технической направленности (отсутствует разнообразие видов игровой деятельности, без использования образовательной робототехники)

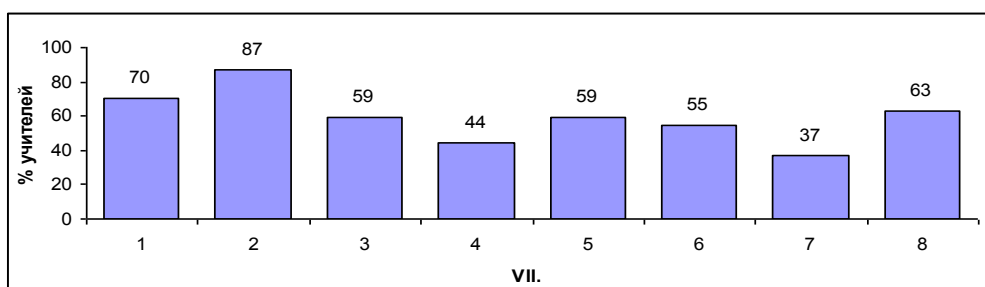


Рис. 8. Источник VII – восприятие и усвоение «готовой» учебной информации в процессе коммуникации. Виды деятельности учащихся

Условные обозначения: (1) рассказ учителя (информация к сведению); (2) объяснение учителем принципа действия физических приборов; (3) демонстрация учителем технических объектов или их макетов, действующих моделей; (4) демонстрация фильмов физико-технического содержания; (5) демонстрация опытов физико-технического содержания; (6) демонстрация виртуальных технических объектов; (7) решение задач с техническим содержанием; (8) выполнение лабораторных работ по изучению физических приборов, технических устройств (работа по инструкции)

Анализ источников информации прикладного физико-технического знания и видов работы школьников с этими источниками позволяет утверждать, что, как и много десятилетий назад, главным источником технических знаний для учащихся остается среда коммуникаций. В основном используются традиционные методы обучения. Безусловными лидерами среди них являются рассказ и объяснение учителем конкретных примеров применения физических явлений и законов в технике и принципа действия физических приборов, чтение учебника физики и реже – научно-популярной литературы по технике. Далеко не все учителя систематически используют средства наглядности при изучении вопросов техники, в особенности натурные объекты. Невелика доля практической дея-

тельности, связанной с работой учащихся с техническими объектами (на занятиях по физике и при подготовке к ним). Недостаточно широко применяется в обучении решение задач с физико-техническим содержанием и выполнение заданий с элементами технического творчества.

На сегодняшний день активно внедряется практика организации учебных занятий по физике с использованием образовательной робототехники. Это направление в статье не представлено, но имеется в нашей работе [11, с. 280–381].

Результаты эксперимента позволяют сделать вывод о необходимости совершенствования содержания, методов, форм и вариативных практик реализации политехнической направленности курса физики средней школы.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Атутов П. Р. Политехническое образование школьников в современных условиях. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
2. Атутов П. Р. Политехническое образование школьников: сближение общеобразовательной и профессиональной школы. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
3. Глазунов А. Т. Техника в курсе физики средней школы. – М. : Просвещение, 1977. – 159 с.
4. Ильин И. В. Формирование системы метатехнического знания как базовой составляющей технической культуры современного школьника / И. В. Ильин, Е. В. Оспенникова // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 3. – С. 208–216.
5. Имамичи Т. Моральный кризис и метатехнические проблемы // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 73–82.
6. Калюга С. У. Изучение научных основ техники в процессе трудового обучения как средство политехнической подготовки школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 1984. – 172 с.
7. Методика преподавания физики в 7–8 классах средней школы / В. П. Орехов, С. Е. Каменецкий, А. В. Усова. – М. : Просвещение, 1990. – 319 с.
8. Основы методики преподавания физики в средней школе / В. Г. Разумовский, А. И. Бугаев, Ю. И. Дик ; под ред. А. В. Перышкина [и др.]. – М. : Просвещение, 1984. – 398 с.
9. Оспенникова Е. В. Использование ИКТ в преподавании физики в средней общеобразовательной школе : метод. пособие. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 655 с.
10. Политехническое образование и профориентация учащихся в процессе преподавания физики в средней школе / А. Т. Глазунов, Ю. И. Дик, Б. М. Игошев [и др.] ; под ред. А. Т. Глазунова, В. А. Фабриканта. – М. : Просвещение, 1985. – 159 с.
11. Принцип политехнизма в обучении физике: современная интерпретация и технологии реализации в средней школе : монография / Е. В. Оспенникова, И. В. Ильин, М. Г. Ершов, А. А. Оспенников ; под общ. ред. Е. В. Оспенниковой ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2014. – 504 с.
12. Сова А. Я. Структура и содержание общетехнических знаний при изучении основ производства. – М. : Высшая школа, 1977. – 159 с.
13. Стефанова Г. П. Подготовка учащихся к практической деятельности при обучении физике. – Астрахань : Изд-во Астрахан. гос. пед. ун-та, 2001. – 184 с.
14. Теория и методика обучения физике в школе: общие вопросы : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / С. Е. Каменецкий, Н. С. Пурышева, Н. Е. Вазеевская [и др.] ; под ред. С. Е. Каменецкого, Н. С. Пурышевой. – М. : Академия, 2000. – 368 с.
15. Физика и научно-технический прогресс / В. Г. Разумовский, Э. М. Браверман, Н. Е. Вазеевская [и др.] ; под ред. А. Т. Глазунова, В. Г. Разумовского [и др.]. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 176 с.

R E F E R E N C E S

1. Atutov P. R. Politekhnikheskoe obrazovanie shkol'nikov v so-vremennykh usloviyakh. – M. : Znanie, 1985. – 80 s.
2. Atutov P. R. Politekhnikheskoe obrazovanie shkol'nikov: sblizhenie obshcheobrazovatel'noy i professional'noy shkoly. – M. : Pedagogika, 1986. – 176 s.
3. Glazunov A. T. Tekhnika v kurse fiziki sredney shkoly. – M. : Prosveshchenie, 1977. – 159 s.
4. Il'in I. V. Formirovanie sistemy metatekhnikheskogo znaniya kak bazovoy sostavlyayushchey tekhnicheskoy kul'tury sovremennogo shkol'nika / I. V. Il'in, E. V. Ospennikova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 3. – S. 208–216.
5. Imamichi T. Moral'nyy krizis i metatekhnikheskie problemy // Voprosy filosofii. – 1995. – № 3. – S. 73–82.
6. Kalyuga S. U. Izuchenie nauchnykh osnov tekhniki v protsesse trudovogo obucheniya kak sredstvo politekhnikheskoy podgotovki shkol'nikov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – M., 1984. – 172 s.
7. Metodika prepodavaniya fiziki v 7–8 klassakh sredney shkoly / V. P. Orekhov, S. E. Kamenetskiy, A. V. Usova. – M. : Prosveshchenie, 1990. – 319 s.
8. Osnovy metodiki prepodavaniya fiziki v sredney shkole / V. G. Razumovskiy, A. I. Bugaev, Yu. I. Dik ; pod red. A. V. Peryshkina [i dr.]. – M. : Prosveshchenie, 1984. – 398 s.
9. Ospennikova E. V. Ispol'zovanie IKT v prepodavanii fiziki v sredney obshcheobrazovatel'noy shkole : metod. posobie. – M. : BINOM. Laboratoriya znaniy, 2011. – 655 s.
10. Politekhnikheskoe obrazovanie i proforientatsiya uchashchikhsya v protsesse prepodavaniya fiziki v sredney shkole / A. T. Glazunov, Yu. I. Dik, B. M. Igoshev [i dr.] ; pod red. A. T. Glazunova, V. A. Fabrikanta. – M. : Prosveshchenie, 1985. – 159 s.
11. Printsip politekhнизма v obuchenii fizike: sovremennaya interpretatsiya i tekhnologii realizatsii v sredney shkole : monografiya / E. V. Ospennikova, I. V. Il'in, M. G. Ershov, A. A. Ospennikov ; pod obshch. red. E. V. Ospennikovoy ; Perm. gos. gumanit.-ped. un-t. – Perm', 2014. – 504 s.
12. Sovo A. Ya. Struktura i soderzhanie obshchetekhnicheskikh znaniy pri izuchenii osnov proizvodstva. – M. : Vysshaya shkola, 1977. – 159 s.
13. Stefanova G. P. Podgotovka uchashchikhsya k prakticheskoy deyatel'nosti pri obuchenii fizike. – Astrakhan' : Izd-vo Astrakhan. gos. ped. un-ta, 2001. – 184 s.
14. Teoriya i metodika obucheniya fizike v shkole: obshchie voprosy : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zaved. / S. E. Kamenetskiy, N. S. Puryшева, N. E. Vazheevskaya [i dr.] ; pod red. S. E. Kamenetskogo, N. S. Puryshchey. – M. : Akademiya, 2000. – 368 s.
15. Fizika i nauchno-tekhnicheskii progress / V. G. Razumovskiy, E. M. Braverman, N. E. Vazheevskaya [i dr.] ; pod red. A. T. Glazunova, V. G. Razumovskogo [i dr.]. – 2-e izd., pererab. – M. : Prosveshchenie, 1988. – 176 s.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 783
ББК Щ318.9р

ГСНТИ 14.07.07

Код ВАК 13.00.02

Кашина Наталья Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 9; e-mail: koranata@mail.ru.

Кривенко Венера Романовна,

методист регентского отделения Екатеринбургской духовной семинарии, Екатеринбургская духовная семинария Екатеринбургской Епархии Русской Православной Церкви; 620026, г. Екатеринбург, ул. Розы Люксембург, 57; e-mail: pro-eds2013@yandex.ru.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА РЕГЕНТОВ НА УРАЛЕ
(НА ПРИМЕРЕ РЕГЕНТСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ ЕКАТЕРИНБУРГСКОЙ
ДУХОВНОЙ СЕМИНАРИИ)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русская православная музыка; регенты; регентские школы; образовательная деятельность; духовные семинарии; подготовка регентов.

АННОТАЦИЯ. В статье на примере регентского отделения Екатеринбургской духовной семинарии раскрывается проблема профессиональной подготовки регентов на Урале. Авторами рассматривается русская православная музыка, особенности ее структуры и исполнения с позиции регентской деятельности, которые определяются ее исполнением «а capella», особой звуковой эстетикой, связанной со спецификой церковно-славянского языка, на котором совершается богослужение, ориентацией на церковно-певческую традицию в определении темпа, размера произведений, динамических оттенков и т.д. Основной целью данной статьи является освещение ряда положений о специфике регентского образования (наиболее важной стороной которого является умение исполнять образцы православного богослужебного пения, сохраняя стиль церковно-певческой традиции) и требований к профессиональной подготовке регента, которые зависят от структуры и содержания учебного процесса образовательного учреждения (дисциплины учебного плана), особенностей его базового музыкального репертуара и комплекса применяемых общепедагогических методов и методов педагогики музыкального образования. Авторами статьи проанализированы документы, регламентирующие содержание образовательной программы (учебный план, рабочие программы дисциплин) в Екатеринбургской духовной семинарии, выявлены методы, необходимые для эффективного обучения будущих регентов. Раскрывается содержание музыкально-теоретического, дирижерско-хорового, церковно-певческого и церковно-исторического, литургического (богословского), педагогического и вариативного модулей учебного плана, по которому ведется обучение будущих регентов – руководителей церковных хоров. Авторы приходят к выводу о том, что образовательный процесс регентских школ способствует всестороннему погружению обучающихся в образцы русской православной музыки. Эффект погружения достигается, во-первых, благодаря тому что содержание дисциплин учебных модулей (в том числе, дисциплин «не музыкального», литургического модуля) ориентировано на изучение различных областей русской православной музыки, во-вторых, широко применению метода междисциплинарного взаимодействия различных предметов.

Kashina Natalya Ivanovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Music Education, Institute of Music and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Krivenko Venera Romanovna,

Methodist of Regent Faculty, Ekaterinburg Theological Seminary of the Ekaterinburg Eparchy of the Russian Orthodox Church, Ekaterinburg, Russia.

**VOCATIONAL TRAINING OF REGENTS IN THE URALS
(ON THE EXAMPLE OF REGENT OFFICE
OF THE EKATERINBURG THEOLOGICAL SEMINARY)**

KEYWORDS: Russian orthodox music; regent; regent schools; educational activity; seminary; teaching of regents.

ABSTRACT. The article discusses the problem of teaching regents in the Urals on the example of regent office of the Ekaterinburg theological seminary. The article focuses on the Russian orthodox music and the features of its structure and playing from the viewpoint of regent activity, which are determined by "a capella" performance, special sound esthetics connected with specifics of the Church Slavonic language in which the church service is carried out, by orientation to church singing tradition determining the speed, length and dynamic shades of pieces of music, etc. The main idea of this article is a description of a number

of regulations on specifics of regent's education (most important of which is the ability of orthodox liturgical singing following the church singing tradition), the requirements to vocational training of regents, which depend on the structure and the content of educational process of a certain educational institution (academic subjects in the curriculum), features of its basic musical repertoire and the complex of the applied all-pedagogical methods and methods of music education. The article presents an analysis of the documents regulating the contents of the educational program (the curriculum, work programs of subjects) in the Ekaterinburg theological seminary; the methods necessary for effective training of future regents are revealed. The article describes the content of the following modules of the curriculum for regents – heads of church choirs: musical and theoretical, conductor's and choral, church and singing, church and historical, liturgical (theological) and pedagogical. The authors come to the conclusion that educational process of regent schools promotes comprehensive immersion of students in pieces of the Russian Orthodox music. The effect of "immersion" is reached, first, due to the fact that the content of subjects in educational modules (including the disciplines of liturgical module) is focused on the study of various fields of the Russian orthodox music, secondly, due to broad application of the method of cross-disciplinary interaction of subjects.

Введение. Проблема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения является актуальной в условиях глобальных изменений основных сфер социальной и культурной жизни общества, связанных с активным развитием рыночной экономики, экспансией средств массовой коммуникации, утратой традиционных ценностей, свойственных русскому этносу и т.д. Молодежь сегодня нуждается в ценностно-смысловых ориентирах, являющихся важнейшими регуляторами социально значимого поведения [6]. В связи с этим приоритеты государственной политики сегодня лежат в области совершенствования духовно-нравственного воспитания детей и молодежи. Концептуальные подходы к решению данной проблемы содержатся в «Национальной доктрине образования в РФ до 2025 г.», «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», «Стратегии национальной безопасности РФ» и др. [4; 5].

Одним из путей решения данной проблемы является введение в учебные планы общеобразовательных школ предмета «Основы религиозных культуры и светской этики» [10].

Среди множества средств, способствующих решению проблемы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, является музыкальная культура, в том числе православная, так как музыкальная культура – «феномен, уникальный по силе воздействия и эмоциональной насыщенности» [4, с. 34]. В связи с этим, по мнению ряда исследователей, такая культура должна осваиваться ребенком, начиная с дошкольного возраста – на музыкальных занятиях в ДОУ, на уроках музыки в общеобразовательных школах, в вузах [12].

Большими возможностями в контексте духовно-нравственного воспитания детей и молодежи обладают негосударственные учебные заведения, относящиеся к сфере религиозного образования различных уровней: начального (воскресные школы),

среднего (духовные училища и гимназии, богословские, катехизаторские, педагогические и регентские курсы при высших учебных заведениях) и высшего (общецерковная аспирантура и докторантура имени святых равноапостольных Кирилла и Мефодия, Московская и Санкт-Петербургская духовные академии, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, Российский Православный университет и др.) [11]. Все перечисленные учреждения призваны осуществлять духовно-нравственное воспитание детей и молодежи, профессиональную подготовку служителей РПЦ.

В системе религиозного образования созданы специальные музыкальные учреждения, в которых осуществляется приобщение подрастающего поколения к отечественному музыкальному наследию, религиозно-философским, культурным ценностям русского народа, освоению православной музыкальной культуры: регентские школы, регентские отделения семинарий, регентские курсы, которые готовят квалифицированных регентов (руководителей церковных хоров) для РПЦ.

Проблема регентского образования является сегодня очень актуальной в свете возрождения духовного образования в России. Реформы, проводимые учебным комитетом РПЦ в сфере религиозного образования (введение единого церковного образовательного стандарта и т.д.), ставят вопросы образовательной деятельности регентских школ в ряд первоочередных задач: осуществляется сложнейший процесс выработки единых критериев и стандартов обучения регентов в России [14]. Церковно-певческие традиции РПЦ складывались в течение столетий, и сейчас представляют собой сокровищницу древних напевов и чинопоследований служб. Усвоение церковно-певческой традиции, обучение музыкальному языку православного богослужения – одна из задач регентского образования. Русская православная музыка является частью отечественной духовной музыки, сохраняющей и

транслирующей православные христианские традиции и культурные ценности русского народа [10]. Помимо этого, «хоровое пение – национальная форма музыкального образования, имеющая вековые традиции» [15, с. 41]. По мнению историка и исследователя русского церковного пения И. А. Гарднера, православное богослужбное пение – это автономная область в рамках вокально-хоровой музыки, имеющая «свои собственные эстетические законы и ... руководящие линии, обязательные только для этой грани вокального искусства» [3, с. 101]. Исследователь определяет православное богослужбное пение как одну из форм богослужения, поэтому было бы ошибочно требовать от православной музыки тех же форм, видов, эстетических законов, которые действуют в светской музыке и в духовной музыке, не предназначенной для православного богослужения.

Специфические черты русской православной музыки и особенности ее исполнения вытекают из ее имманентности богослужению [2, с. 154–155]. В связи с этим она исполняется «а capella», обладает особой звуковой эстетикой, связанной со спецификой церковно-славянского языка, на котором совершается богослужение, ориентирована на сложившуюся веками церковно-певческую традицию в определении темпа, размера произведений, динамических оттенков и агогических отклонений в них. Характер исполнения произведений русской православной музыки определяется Уставом и певческой традицией. Русская православная музыка, исполняемая во время богослужения (православное богослужбное пение), имеет определенную исторически сложившуюся структуру: древние напевы системы Осмогласия и обиходных песнопений, произведения церковных композиторов и композиторов-классиков. Регент, осуществляющий руководство богослужбным пением, должен знать художественные законы и структуру православного богослужбного пения, отличающие его от светской вокально-хоровой музыки, и уметь исполнять песнопения согласно этим законам, учить этому хористов. Профессиональное мастерство регента основывается на усвоении церковно-певческой традиции, «певческого предания», поэтому в центре внимания будущего регента должны стоять изучение церковного Устава и богослужбного пения [8].

Результаты исследования. В 2017 г. учебным комитетом РПЦ было утверждено решение о присвоении регентскому отделению Екатеринбургской духовной семинарии статуса общецерковной апробационной площадки по реализации программ подго-

товки регентов [9]. В 2018 г. данное отделение получило свидетельство учебного комитета РПЦ о церковной аккредитации и признано ведущим учреждением, реализующим программу подготовки регентов после Московской и Санкт-Петербургской духовных школ [1]. Это событие стало новым этапом процесса возрождения регентского образования на Урале. Рассмотрим содержание образовательной деятельности регентского отделения Екатеринбургской духовной семинарии, осуществившего за 15 лет работы 11 выпусков, обучившего регентскому мастерству 164 студента.

Профессорско-преподавательским составом регентского отделения на базе церковного стандарта был разработан четырехлетний учебный план, включающий в себя музыкально-теоретический, дирижерско-хоровой, церковно-певческий / церковно-исторический, литургический (богословский), педагогический и вариативный учебные модули. Каждый из модулей включает в себя ряд соответствующих дисциплин, направленных на формирование знаний и умений, необходимых для регентской деятельности. Следует подчеркнуть, что рабочие программы дисциплин рассчитаны на студентов с различным уровнем музыкальной подготовки (около 80% абитуриентов, поступающих на регентское отделение, не имеют музыкального образования). На дисциплинах церковно-певческого / церковно-исторического и вариативного учебных модулей произведения русской православной музыки изучаются как базовый музыкальный репертуар. Рассмотрим подробнее содержание этих модулей.

Церковно-певческий / церковно-исторический модуль включает такие дисциплины, как «Церковное пение», «Церковный обиход», «История церковной музыки». Изучение системы Осмогласия, обиходных песнопений – основных элементов богослужбного пения – осуществляется соответственно на дисциплинах «Церковное пение», «Церковный обиход». На дисциплине «История церковной музыки» изучаются исторические этапы развития церковного пения в России, биографии и творчество композиторов, прослушиваются образцы русской православной духовной музыки. Дисциплины «Богослужбный хор», «Региональные клиросные традиции», «Духовная и музыкальная культура Урала» и проч. входят в состав вариативного модуля. «Богослужбный хор» – одной из ведущих дисциплин вариативного модуля. Эта дисциплина интегрирует, расширяет знания и умения, полученные обучающимися на церковно-певческом / церковно-историческом, музыкально-теоретическом, дирижерско-хоровом

и литургическом модулях. Аудиальный опыт обучающихся младших курсов, полученный при прослушивании произведений духовного творчества композиторов-классиков, церковных композиторов на дисциплине «История Церковной музыки», обогащается слушанием песнопений композиторов, которые исполняются на богослужебном хоре студентами старших курсов.

Проведенный анализ рабочих программ дисциплин регентского отделения выявил тот факт, что образцы русской православной музыки так или иначе изучаются почти на всех учебных модулях. На дисциплинах «Дирижирование», «Чтение хоровых партитур» (дирижерско-хоровой модуль) обучающиеся знакомятся с образцами композиторской православной музыки: произведениями П. И. Чайковского, С. В. Рахманинова (упрощенный вариант), П. Г. Чеснокова, А. Л. Веделя, Д. С. Бортнянского [13]. На дисциплине «Фортепиано» особое внимание уделяется освоению навыка игры хоровых партитур произведений, которые обучающиеся соответственно проходят на предмете «Дирижирование». Дисциплина литургического модуля «Церковно-славянский язык» знакомит будущих регентов с современным (используемым в богослужении Русской Православной Церкви) церковнославянским языком, его графикой, орфографией, лексикой, синтаксисом, объясняет содержание литургических текстов, используемых в произведениях русской православной музыки, и правильное их произношение. Особого внимания заслуживают дисциплины музыкально-теоретического модуля. Дисциплины «Гармония», «Анализ музыкальных форм» рассматривают ладово-гармонические особенности произведений и отечественной православной музыки в частности, обучающиеся анализируют духовные произведения композиторов-классиков и церковных композиторов. На дисциплине «Сольфеджио» в процессе освоения учебного материала простейшие образцы русской православной музыки используются в качестве иллюстративного материала к темам и для чтения с листа.

При подготовке регентов в опоре на опыт многолетней образовательной деятельности Уральской регентской школы выделяются и наиболее эффективные методы и приемы, создающие определенный комплекс, способствующий формированию профессиональных компетенций у будущих регентов. Это: словесный (объяснение), проблемный методы, метод сравнения, чрезвычайно востребованный в методике музыкального образования, наглядно-зрительный, наглядно-слуховой, перспективы и ретроспективы, репродуктив-

ный, варьирования разных видов музыкальной деятельности, междисциплинарного взаимодействия.

На дисциплине «Сольфеджио», например, наглядно-зрительный и наглядно-слуховой методы используются при объяснении обучающимся нового учебного материала, которое сопровождается иллюстрацией. При знакомстве с видами минора обучающимся предлагаются ноты обиходных песнопений: «Благослови, душе моя», древнего распева (натуральный вид минора), «Херувимская № 17» (гармонический вид минора), «Херувимская» Владимирская (мелодический вид минора). Предложенные образцы обиходных песнопений исполняются на инструменте преподавателем. Затем обучающимся дается практическое задание: пропеть с названием нот каждое песнопение и показать в нотах признак вида минора. В завершении задания, для закрепления пройденного материала, указанные песнопения пропеваются обучающимися со словами. Предложенный пример показывает также использование метода междисциплинарного взаимодействия («Сольфеджио», «Церковный обиход»).

Репродуктивный метод в комплексе со словесным методом и методом вокального показа используется на дисциплине «Церковное пение» при разучивании строения моделей певческих гласов. Объясняя строение модели певческого гласа, преподаватель пропевает с обучающимися всю мелодию певческого гласа, нотная запись которой изображена на доске (использование наглядно-зрительного, наглядно-слухового методов). Затем преподаватель повторяет каждую попевку модели гласа, исполняя ее самостоятельно и вместе с обучающимися и играя при этом четырехголосную партитуру модели гласа на инструменте. Звуковой образ, приобретающийся обучающимися в процессе слухового восприятия, – самый первый этап приобретения любого певческого навыка. Это акустическая норма – слуховое представление о звуке, подлежащем воспроизведению. Этой акустической норме впоследствии будет подчинена работа голосового аппарата [7].

Метод варьирования разных видов музыкальной деятельности на дисциплине «Церковное пение» реализуется в том, что в течение занятия преподавателем даются такие практические задания, на которых обучающиеся исполняют партитуру модели певческого гласа на инструменте (по памяти) и одновременно пропевают одну из хоровых партий. Старшие курсы, помимо этих видов музыкальной деятельности, должны еще уметь дирижировать певческие гласы, используя метод регентского показа [8].

Заключение. Регент должен быть специалистом в той области русской православной музыки, которая называется «православное богослужбное пение». С позиции регентской деятельности русская православная музыка имеет свои особенности: определенную структуру (система Осмогласия, песнопения Обихода, произведения церковных композиторов и композиторов-классиков, исполняемые во время богослужения), художественные законы развития, звуковую эстетику, характер исполнения. Одной из важных сторон регентского мастерства является умение исполнять образцы православного богослужбного пения, сохраняя стиль церковно-певческой традиции.

Анализ педагогической литературы, учебного плана и рабочих программ преподавателей регентского отделения Екатеринбургской духовной семинарии позволил сделать вывод о том, что образовательный процесс регентских школ способствует всестороннему погружению обучающихся в образцы русской православной музыки. Эффект «погружения» достигается благодаря тому, что содержание дисциплин учебных модулей (в том числе, и дисциплин «не музыкального», литургического модуля) ориентировано на изучение различных областей русской православной музыки и широко применяется метод междисциплинарного взаимодействия дисциплин.

Параллельно с успешным освоением будущими регентами русской православной музыки осуществляется их духовно-нравственное воспитание, поскольку она репрезентирует традиционные культурные ценности, свойственные русскому этносу – патриотизм, веру и т.д.

Параллельно с успешным освоением будущими регентами русской православной музыки осуществляется их духовно-нравственное воспитание, поскольку она репрезентирует традиционные культурные ценности, свойственные русскому этносу – патриотизм, веру и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. В Санкт-Петербургской духовной академии прошло совещание по итогам апробации регентского образовательного стандарта [Электронный ресурс] // Русская Православная Церковь : официальный сайт Московского Патриархата. – Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5205252.html> (дата обращения: 30.05.2018).
2. Гарднер И. А. Церковное пение и церковная музыка // О церковном пении. – М. : Ладыя, 2001. – С. 146–155.
3. Гарднер И. А. Богослужбное пение Русской Православной Церкви. – М. : Изд-во Православного Свято-Тихоновского богословского ин-та, 2004. – 488 с.
4. Кашина Н. И. Методика освоения школьниками традиционных культурных и художественных ценностей (на материале музыкальной культуры казачества Урала) // Дирижерско-хоровая и методическая подготовка студентов-бакалавров профиля «Музыкальное образование» в педагогическом вузе : сб. науч. трудов / отв. ред. К. П. Матвеева. – Екатеринбург, 2017. – С. 31–39.
5. Кашина Н. И. Освоение детьми и молодежью традиционных культурных и художественных ценностей : монография. – Екатеринбург, 2014. – 184 с.
6. Коновалова С. А., Александрова Ю. А. Формирование поликультурной образовательной среды в условиях среднего профессионального образования // Инновации в образовании. – 2017. – № 8. – С. 109–114.
7. Коновалова С. А., Коростелева Н. И. Актуализация витагенного опыта студента в классе вокала // Фундаментальные исследования. – 2017. – № 7. – С. 11–14.
8. Королева Т. И., Перелешина В. Ю. Регентское мастерство : учеб. пособие. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2010. – 214 с.
9. Семинар-совещание по подведению промежуточных итогов апробации внедрения регентского стандарта проходит в Екатеринбурге [Электронный ресурс] // Екатеринбургская епархия : сайт. – Режим доступа: <http://www.ekaterinburg-eparhia.ru/news/2018/03/19/17704/>.
10. Тагильцева Н. Г. Уроки музыки и уроки по предмету «Основы религиозных культур и светской этики»: пути взаимодействия // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 11. – С. 11.
11. Тагильцева Н. Г., мон. Ольга (Несмеянова). Богослужбное пение в православном храме : пособие для учителей воскресных и общеобразовательных школ / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 148 с.
12. Tagiltseva N. G. The development of creative activity for children and youth: a kindergarten, school, high school // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2012. – № 2. – С. 42–45.
13. Хрестоматия по богослужбному пению. Божественная литургия / Екатеринбургская духовная семинария. – Екатеринбург, 2014. – 115 с.
14. Церковный образовательный стандарт основной образовательной программы подготовки слушателей РПЦ, специальность «Регент церковного хора, преподаватель» [Электронный ресурс] // Русская Православная Церковь : официальный сайт Московского Патриархата. – Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/4972199.html>.
15. Языков Е. Л., Кашина Н. И. Роль художественного общения в процессе хормейстерской подготовки учителя музыки // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 4. – С. 40–44.

REFERENCES

1. V Sankt-Peterburgskoy dukhovnoy akademii proshlo soveshchanie po itogam aprobatsii regentskogo obrazovatel'nogo standarta [Elektronnyy resurs] // Russkaya Pravoslavnaya Tserkov' : ofitsial'nyy sayt Moskovskogo Patriarkhata. – Rezhim dostupa: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5205252.html> (data obrashcheniya: 30.05.2018).
2. Gardner I. A. Tserkovnoe penie i tserkovnaya muzyka // O tserkovnom penii. – M. : Lad'ya, 2001. – S. 146–155.

3. Gardner I. A. Bogoslužebnoe penie Russkoy Pravoslavnoy Tserkvi. – M. : Izd-vo Pravoslavnoy Svyato-Tikhonovskogo bogoslovskogo in-ta, 2004. – 488 s.
4. Kashina N. I. Metodika osvoeniya shkol'nikami traditsionnykh kul'turnykh i khudozhestvennykh tsennostey (na materiale muzykal'noy kul'tury kazachestva Urala) // Dirizhersko-khorovaya i metodicheskaya podgotovka studentov-bakalavrov profilya «Muzykal'noe obrazovanie» v pedagogicheskom vuze : sb. nauch. trudov / otv. red. K. P. Matveeva. – Ekaterinburg, 2017. – S. 31–39.
5. Kashina N. I. Osvoenie det'mi i molodezh'yu traditsionnykh kul'turnykh i khudozhestvennykh tsennostey : monografiya. – Ekaterinburg, 2014. – 184 s.
6. Konovalova S. A., Aleksandrova Yu. A. Formirovanie polikul'turnoy obrazovatel'noy sredy v usloviyakh srednego professional'nogo obrazovaniya // Innovatsii v obrazovanii. – 2017. – № 8. – S. 109–114.
7. Konovalova S. A., Korosteleva N. I. Aktualizatsiya vitagen'nogo opyta studenta v klasse vokala // Fundamental'nye issledovaniya. – 2017. – № 7. – S. 11–14.
8. Koroleva T. I., Pereleshina V. Yu. Regentskoe masterstvo : ucheb. posobie. – M. : Izd-vo PSTGU, 2010. – 214 s.
9. Seminar-soveshchanie po podvedeniyu promezhutochnykh itogov aprobatsii vnedreniya regentskogo standarta prokhodit v Ekaterinburge [Elektronnyy resurs] // Ekaterinburgskaya eparkhiya : sayt. – Rezhim dostupa: <http://www.ekaterinburg-eparhia.ru/news/2018/03/19/17704/>.
10. Tagil'tseva N. G. Uroki muzyki i uroki po predmetu «Osnovy religioznykh kul'tur i svetskoy etiki»: puti vzaimodeystviya // Nachal'naya shkola plyus Do i Posle. – 2012. – № 11. – S. 11.
11. Tagil'tseva N. G., mon. Ol'ga (Nesmeyanova). Bogoslužebnoe penie v pravoslavnom khrame : posobie dlya uchiteley voskresnykh i obshcheobrazovatel'nykh shkol / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2015. – 148 s.
12. Tagiltseva N. G. The development of creative activity for children and youth: a kindergarten, school, high school // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. – 2012. – № 2. – S. 42–45.
13. Khrestomatiya po bogoslužebnomu peniyu. Bozhestvennaya liturgiya / Ekaterinburgskaya dukhovnaya seminariya. – Ekaterinburg, 2014. – 115 s.
14. Tserkovnyy obrazovatel'nyy standart osnovnoy obrazovatel'noy programmy podgotovki sluzhiteley RPTs, spetsial'nost' «Regent tserkovnogo khora, prepodavatel'» [Elektronnyy resurs] // Russkaya Pravoslavnaya Tserkov' : ofitsial'nyy sayt Moskovskogo Patriarkhata. – Rezhim dostupa: <http://www.patriarchia.ru/db/text/4972199.html>.
15. Yazykov E. L., Kashina N. I. Rol' khudozhestvennogo obshcheniya v protsesse khormeysterskoy podgotovki uchitelya muzyki // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. – 2016. – № 4. – S. 40–44.

Колесова Елена Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: elenakolessova@bk.ru.

Зеленина Лилия Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: zel-liliya@yandex.ru.

**УПРАЖНЕНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА
АУДИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: упражнения; обучение аудированию; неязыковые вузы; иноязычные тексты; студенты; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается проблема теории и практики упражнения в методике обучения аудированию студентов неязыкового вуза. Приводится анализ существующих в отечественной и зарубежной методической литературе систем и классификаций упражнений, направленных на развитие аудитивных умений. Дается описание авторской последовательности видов учебной деятельности при работе с аутентичными материалами радиопередач информационных жанров, которая включает антиципацию трудностей понимания аутентичных радиопередач информационных жанров, первичное прослушивание радиопередачи, вторичное прослушивание радиопередачи, интерпретацию проблематики прослушанной аутентичной информационной радиопередачи. Антиципация трудностей понимания аутентичных радиопередач информационных жанров предполагает преодоление языковых трудностей радиопередачи, преодоление содержательных трудностей радиопередачи, создание мотивации и интереса у студентов к заявленной тематике аутентичной информационной радиопередачи, активизацию интеллектуальных возможностей студентов. Задачами первичного прослушивания являются понимание основного содержания аутентичной радиопередачи информационного жанра, выполнение упражнений на определение жанра, места записи радиопередачи, гендерной принадлежности, профессии и количества участников аутентичной информационной радиопередачи и других. Вторичное прослушивание аутентичной информационной радиопередачи подразумевает выполнение задачи детального понимания содержания аутентичной информационной радиопередачи. Интерпретация проблематики прослушанной аутентичной информационной радиопередачи подразумевает передачу основного содержания аутентичной радиопередачи информационного жанра в форме рецензии, а также выражение собственного мнения по теме прослушанной радиопередачи. Приводятся примеры частного комплекса упражнений, направленных на развитие аудитивных умений аутентичных материалов радиопередач информационных жанров, каждая из которых соответствует разработанной последовательности видов учебной деятельности при работе с аутентичными материалами радиопередач.

Kolesova Elena Mikhaylovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Zelenina Liliya Evgen'evna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**EXERCISES IN LISTENING FOREIGN-LANGUAGE TEXTS
FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES**

KEYWORDS: exercises; teaching listening comprehension; non-linguistic universities; foreign-language texts; students; foreign languages; methods of teaching foreign languages.

ABSTRACT. The article reveals the problem of the theory and practice of exercises in the method of teaching listening comprehension to students of a non-linguistic university. The analysis of the systems and classifications of exercises aimed at developing listening skills existing in the domestic and foreign methodological literature is presented. The author's sequence of types of educational activity is described when working with authentic information broadcasts of information genres, which includes the anticipation of difficulties in understanding authentic radio broadcasts of information genres, first listening to the broadcast, second listening to the broadcast, and interpretation of the problems of the authentic radio information broadcast. Anticipation of difficulties in understanding authentic radio broadcasts of information genres presupposes overcoming the language difficulties of radio transmission, overcoming the content difficulties of radio transmission, creating motivation and interest among students for the stated topic of an authentic information broadcast, and enhancing intellectual abilities of students. The first listening tasks are to understand the main content of the authentic radio broadcast of the information genre, to do exercises on the definition of the genre, the location of the radio broadcast, the gender, the profession and the number of participants in the authentic information broadcast and others. Second listening to the authentic information broadcast implies the tasks of a detailed understanding of the content of the authentic

information broadcast. Interpretation of the problematics of the audited authentic information broadcast implies a transfer of the main content of the authentic radio broadcast of the information genre in the form of a review, as well as the expression of one's own opinion on the topic of the radio broadcast. The article contains examples of a set of exercises aimed at developing the listening skills of authentic radio broadcast materials of information genres, each of which corresponds to the developed sequence of types of learning activity when working with authentic radio broadcast materials.

Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин определяют упражнение как структурную единицу методической организации учебного материала, используемого в учебном процессе. С помощью упражнения обеспечивается выполнение действий с материалом и формирование на их основе умственных действий. Упражнения представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, предлагаемые для выполнения в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений и характера реально существующих актов речи [2, с. 322]. Речевые упражнения, в свою очередь, представляют тип упражнений по их назначению: служат для развития речевых умений на основе фонетических, лексических и грамматических навыков; применяются для тренировки спонтанного употребления заученных языковых явлений в речи, как правило, без их осознания в момент речи [2, с. 259].

В отечественной методической литературе существуют многочисленные классификации типов упражнений в зависимости от вида аудирования, направленности процесса обучения аудированию на формирование тех или иных навыков или развития определенных умений аудирования, а также от этапа обучения аудированию и уровня владения иностранным языком обучающихся.

Так, Е. Н. Соловова выделяет систему упражнений на развитие следующих навыков аудирования:

- повторение иноязычной речи за диктором;
- развитие речевого слуха;
- тренировка памяти;
- тренировка вероятностного прогнозирования [11, с. 135].

Е. И. Пассов, в свою очередь, различает два типа упражнений по целевой направленности:

1. Неспециальные упражнения, направленные не на обучение аудированию, но попутно развивающие аудитивные умения (речевая зарядка, прослушивание рассказа при семантизации слов, ведение урока на иностранном языке и другие).

2. Специальные упражнения, которые подразделяются на:

2.1. Условно-речевые упражнения для обучения аудированию (поднимите руку,

когда услышите неправильное утверждение, перечислите лица, объекты, которые упоминаются в моем рассказе и другие).

2.2. Речевые упражнения для обучения аудированию (прослушайте рассказ и ответьте на вопросы, прослушайте диалог и передайте его основное содержание и другие) [9, с. 192].

Н. Д. Гальскова выделяет четыре группы упражнений в соответствии с этапами развития аудирования:

– подготавливающие к восприятию текста (предтекстовые упражнения), целью которых является мотивировать обучающихся; снять трудности лингвистического и психологического плана, связанные с восприятием и пониманием, прежде всего аутентичного, текста; мобилизовать имеющийся у обучающихся речевой и жизненный опыт в области затрагиваемых в тексте вопросов и дать определенные ориентиры для лучшего запоминания информации и ориентации в структуре и содержании;

– сопровождающие слуховое восприятие аудиотекста (слушание текста), перед выполнением которых преподавателю необходимо дать установку на прослушивание и сформулировать коммуникативную задачу (понять основное содержание и ответить на вопросы или заполнить в процессе прослушивания таблицу/схему, определить тип текста (например, интервью), определить основную тему, идею текста и сформулировать ее, ответить на вопросы к общему содержанию текста (кто? где? с кем? о чем? как? и другие).

Если текст предназначен для детального понимания или от обучающихся требуется запомнить информацию с целью ее дальнейшего использования при продуцировании собственных устных или письменных текстов/высказываний, то он может быть предложен для повторного прослушивания. Однако, как и при чтении, коммуникативная задача и способы контроля понимания в этом случае должны быть изменены;

– базирующиеся на прослушанном тексте (репродуктивно-продуктивного характера), направленные на развитие у обучающихся умений интерпретировать, комментировать, анализировать содержащуюся в аудиотексте информацию и воспроизводить ее (пересказ текста, продолжение текста, ответы на вопросы с опорой на заполненную во время прослушивания схему или

таблицу, интерпретация заголовка (с различными видами опор: на печатный текст, на план, ключевые слова и др.);

– базирующиеся на прослушанном тексте (продуктивного характера), к которым относятся дискуссия, «круглые столы», ролевые игры, драматизация, постановка собственных проблемных вопросов по затронутой в тексте проблеме (для организации дискуссии), высказывание собственного мнения по проблеме, написание сценария по прослушанному тексту и другие [3, с. 152].

Современные французские исследования в области аудирования предлагают новый подход к развитию умений аудирования аутентичных материалов радиопередач информационных жанров, который определяет ключевую роль звуков над словами. В своей статье «Les reportages radiophoniques: comprendre les sons avant les mots» Д. Гро утверждает, что новый подход к прослушиванию аутентичных радиорепортажей позволит обучающимся понимать сообщение по звуковому оформлению, не вдаваясь в подробности сказанного [15].

Данный подход подразумевает следующие педагогические цели, побуждающие обучающегося к прослушиванию:

- обращение к воображению и способностям учащегося делать выводы;
- понимать составляющие языка звуков (обстановка, звуковые эффекты и шумовое оформление (в кино, театре), голос, музыка, тишина);
- применять аудиоматериалы культурологического плана;
- понимать роли различных слушателей;
- улавливать признаки языка, спонтанной речи;
- повторно использовать усвоенные компетенции при прослушивании звуковой записи с места событий.

Французские авторы придают огромное значение голосам, шумам, звукам и музыке, присутствующих в аутентичных радиопередачах информационных жанров. В этой связи развитие умений аудирования звуковой обстановки аутентичной радиопередачи с целью получения дополнительной информации также отражается в ряде упражнений.

Эффективность частного комплекса упражнений, направленных на развитие аудитивных умений студентов неязыкового вуза, зависит от методики их организации и проведения.

Отечественные и зарубежные методики (Н. Д. Гальскова, Г. В. Рогова, Е. И. Пасов, D. Gros и другие) сходятся во мнении об этапах работы с аудиотекстом, которые включают:

1) предварительный инструктаж и предваряющее задание;

- 2) процесс восприятия аудиосообщения;
- 3) задания, контролирующее понимание.

С нашей точки зрения, работа над аутентичными материалами информационных жанров радиопередач должна выполняться в соответствии с разработанной нами *последовательностью видов учебной деятельности*, каждый из которых имеет свои задачи, направлен на развитие конкретных групп умений аудирования аутентичных информационных радиопередач и предполагает конкретные упражнения.

1. Антиципация трудностей понимания аутентичных радиопередач информационных жанров: предпрослушивание.

Основными задачами данного вида учебной деятельности являются:

- преодоление языковых трудностей: введение незнакомой лексики, сопоставление слов и их определений, заполнение пропусков лексикой, соответствующей заданному контексту;
- преодоление содержательных трудностей: знакомство с тематикой радиопередачи, формулирование содержательных гипотез;
- создание мотивации и интереса у студентов к заявленной тематике;
- активизация интеллектуальных возможностей студентов.

Данный вид учебной деятельности направлен на развитие подгруппы содержательных умений аудирования аутентичных материалов информационных радиопередач, а именно – умений построения гипотез относительно содержания радиопередач и интерпретации содержания по их заголовку.

Студентам предлагается ознакомиться с названием аутентичной информационной радиопередачи и высказать предположения о ее содержании, основной идее и известной студентам информации по данной теме. Затем вводится незнакомая лексика, которая облегчит процесс понимания аутентичной информационной радиопередачи.

Примером упражнений, направленных на антиципацию трудностей прослушивания аутентичных информационных радиопередач, могут послужить следующие:

Anticipation: pré-écoute

(Антиципация: предпрослушивание)

Titre (Название):

Lisez le titre et imaginez le contenu de ce document sonore.

(Прочитайте название радиопередачи и предположите содержание данного звукового документа).

Quelle est l'idée maîtresse de ce document? (Предположите, какова главная идея радиопередачи?)

Quelle information savez-vous sur...(par exemple: Tour de France)? (Что Вы знаете о...(например: Тур де Франс)?)

Vocabulaire (Словарь):

Liez correctement les termes et leurs définitions (Правильно соотнесите слова и их определения).

Le peloton	Qui est passionné pour quelque chose, qui ne peut plus s'en passer.
Le dopage	Familier: Qui frappe par son caractère excessif ; délirant.
L'accro	Tout ou partie des concurrents d'une course quand ils sont groupés.
Dingue	Suite de véhicules de transport qui ont la même destination, qui font route ensemble.
Le convoi	Fait d'administrer, d'inciter à l'usage, de faciliter l'utilisation, en vue d'une compétition sportive, de substances ou de procédés de nature à accroître artificiellement les capacités physiques d'une personne ou d'un animal ou à masquer leur emploi en vue d'un contrôle.

Insérez les termes exposés plus haut dans les propositions suivantes selon le sens (Вставьте по смыслу вышеприведенные слова в следующие предложения):

Des manifestants ont jeté pierres et bouteilles samedi contre _____ de Hicham Qandil, au lendemain de violences entre manifestants et police au Caire.

Pour former _____ de deux joueurs, vous devez suivre les étapes suivantes: ouvrir le menu spécial sous le bouton rouge « Combattre! » et choisir l'option « Créer _____ ».

Sport et _____ sont deux termes antithétiques.

_____ de toi est une série télévisée américaine en 164 épisodes de 21 minutes, créée par Paul Reiser et Danny Jacobson et diffusée entre le 23 septembre 1992 et le 24 mai 1999 sur le réseau NBC.

Téléphone portable: 4 Français sur 10 y sont _____, surtout les moins de 25 ans.

2. Первичное прослушивание.

Задачами данного вида учебной деятельности являются:

– понимание основного содержания аутентичной радиопередачи информационного жанра;

– выполнение упражнений на определение жанра, места записи радиопередачи,

гендерной принадлежности, профессии и количества участников аутентичной информационной радиопередачи и других.

Следующие примеры упражнений обеспечивают формирование и развитие вышеперечисленных аудитивных умений после первичного прослушивания:

Première écoute
(Первичное прослушивание)

1. *Quelle ambiance sonore entendez-vous (Какую звуковую обстановку вы слышите)?*

- des klaxons
- des applaudissements
- des sirènes
- des cris d'encouragement
- des rires
- des sifflets

2. *Quelle mélodie entendez-vous (Какую мелодию Вы слышите)?*

- la Marseillaise
- l'hymne du Tour de France

3. *Qui entendez-vous? Combien de personnes y a-t-il (Какие и сколько голосов Вы слышите)?*

- 1, 2, 3 femme(s)
- 1, 2, 3 homme(s)
- 1, 2, 3 enfant(s)

4. *Les premières personnes interviewées ont un ton (Каким тоном разговаривают первые респонденты)?*

- vivant sérieux inquiet
- enthousiaste posé

5. *La dernière personne interviewée a un ton (Каким тоном разговаривает последний респондент?)*

- plus sérieux
- très joyeux

6. *Sélectionnez la bonne réponse (Выберите правильный ответ):*

– On entend au début du document sonore: une journaliste | l'animateur de Tour de France | le directeur de Tour de France.

– Une journaliste | l'animateur de Tour de France | le directeur de Tour de France pose des questions et fait des commentaires.

– Une journaliste | l'animateur de Tour de France | le directeur de Tour de France intervient à la fin du document sonore.

7. *Quand évoque-t-on les sujets suivants (В какой части радиопередачи идет речь о следующих темах: в начале, середине, конце отрывка):*

– les raisons du succès public du Tour de France: au début | au milieu | à la fin de l'extrait.

– l'arrivée du coureur français Thomas Voeckler: au début | au milieu | à la fin de l'extrait.

– les réactions du public du Tour de France: au début | au milieu | à la fin de l'extrait.

8. *Dans quel ordre entend-on ces informations (Установите порядок прослушанной информации):*

– A l'applaudimètre Thomas Voeckler connaît un très gros succès: 1, 2, 3, 4

– Nous accueillons celui que tout le monde attend: Thomas Voeckler: 1, 2, 3, 4

– J'adore Thomas Voeckler [...] Je viens l'encourager: 1, 2, 3, 4

– Le Français de Vendée déplace les foules: 1, 2, 3, 4

9. *Que dit le public à propos des coureurs (Что говорят публики?)*

- « Ils arrivent ! » « On les voit ! »
 « Ils sont là ! » « Les voilà ! »

3. Вторичное прослушивание аутентичной информационной радиопередачи подразумевает выполнение задачи детального понимания содержания аутентичной информационной радиопередачи.

Пример упражнений после вторичного прослушивания:

Deuxième écoute

(Вторичное прослушивание)

1. *Sélectionnez la bonne réponse (Выберите правильный ответ):*

– Le premier homme interviewé aime l'ambiance | les paysages | la présence des stars sur le Tour de France.

– Il aime aussi entendre tout le monde applaudir quand un coureur gagne | crier après les coureurs favoris | discuter avec les coureurs.

– La femme interviewée a acheté des billets | s'est levée à 5 heures du matin | a fait 900 kilomètres pour voir cette étape.

– Selon elle, il faut avoir de la patience | être passionné | être soi-même cycliste.

2. *Bruno, le deuxième homme interviewé, vient voir le Tour de France (Выберите несколько правильных вариантов причин, по которым второй респондент приехал на Тур де Франс)*

- parce qu'il suit le Tour sur chaque étape.
 parce qu'il habite tout près de l'étape où passe le Tour.
 parce qu'il a pris des jours de congés pour voir les coureurs.
 parce que c'est le week-end.
 avec des amis supporters.
 en famille avec les enfants.

3. *Quels mots sont employés à la place des expressions soulignées (Какие слова были употреблены вместо подчеркнутых выражений)?*

– Bruno et ses enfants habitent à 150 mètres de la route empruntée par l'ensemble des coureurs: le peloton | la troupe.

– Ce qui plaît aux enfants, ce sont les cadeaux des véhicules publicitaires qui accompagnent le Tour: du convoi publicitaire | de la caravane publicitaire.

4. *Sélectionnez la bonne réponse (Выберите единственный правильный вариант):*

– Bruno aime les motos qui accompagnent le Tour | les hélicoptères de la télévision | les vélos des coureurs.

– Pour Bruno, ce qui plaît c'est le côté médiatique | festif | compétitif du Tour.

– Selon lui, c'est le Tour le plus grand | suivi | beau du monde.

5. *Sélectionnez la bonne réponse (Выберите единственный правильный вариант):*

– Bernard Thévenet est le directeur du Tour de France | député de la région Vendée | président d'un fan club parisien.

– Il est aussi l'ex-entraîneur d'une équipe | un ancien coureur | l'ex-organisateur du Tour de France.

– Il aime dire que: «Le Tour de France, c'est 15 millions de sourires | battements de cœur | bras levés sur le bord des routes».

– Il nous livre les clés pour comprendre ce succès sportif | populaire | commercial.

6. *Que dit Bernard Thévenet à propos du Tour de France? (Что говорит респондент по имени Бернар Тевене о Тур де Франс):*

Le Tour de France est :

- «depuis toujours un grand événement»
 «devenu un grand événement»

Parce que:

- «c'est international»
- «les coureurs sont des champions»
- «c'est médiatisé»
- «c'est télévisé»
- «il n'y a plus de dopage»
- «il y a des moments très forts»

7. *Qu'entendez-vous dans le jingle de fin d'émission (Какое выражение Вы слышите в джингле в конце передачи)?*

- Tous accros du Tour!
- Tous fous du Tour!
- Tous dingues du Tour!

8. *Vrai ou Faux (Правда или ложь)?*

Le Tour de France a lieu pendant un mois.

- Vrai Faux

Selon le directeur du Tour de France, cette compétition est mythique.

- Vrai Faux

Le Tour de France a du succès parce qu'il est accessible à tous.

- Vrai Faux

4. Интерпретация проблематики прослушанной аутентичной информационной радиопередачи, в задачи которой входят:

– передача основного содержания ау-

тентичной информационной радиопередачи в форме рецензии: тема сообщения, действующие лица, краткое содержание, основная идея;

– выражение собственного мнения по теме прослушанной радиопередачи.

В качестве примера упражнений предлагаем следующие:

Intérprétation: après-écoute
(Интерпретация: постпрослушивание)

Faites le résumé de cette émission radiophonique écoutée: sujet, personnages, sommaire, idée principale (Сделайте резюме прослушанной радиопередачи по следующей схеме: тема, участники, основная идея.)

Exprimez votre opinion personnelle sur le sujet traité (Выскажите свое собственное мнение по обсуждаемой теме).

Итак, анализ существующей отечественной и зарубежной методической литературы по обучению аудированию позволил разработать последовательность видов учебной деятельности при работе над аутентичными радиопередачами, в соответствии с которой был сформирован частный комплекс упражнений, направленных на антиципацию трудностей прослушивания аутентичных радиопередач, первичное прослушивание радиопередач, вторичное прослушивание радиопередач и интерпретацию прослушанного аутентичного материала информационных радиопередач.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Агеева Н. В. Стратегии преодоления студентами психологических барьеров при аудировании иноязычной речи : дис. ... канд. псих. наук. – Курск, 2009. – 182 с.
2. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. – 3-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2006. – 335 с.
4. Захарова О. В. Обучение аудированию аутентичных текстов-интервью учащихся старших классов школ с углубленным изучением английского языка : дис. ... канд. пед. наук. – Сыктывкар, 2009. – 192 с.
5. Колесникова Е. А. Обучение аудированию с письменной фиксацией существенной информации студентов первого курса языкового педагогического вуза (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 207 с.
6. Макаревич Т. В. Формирование умений аудирования лекций по специальности у иностранных студентов-русистов в рамках когнитивно-дискурсивного подхода : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 319 с.
7. Михина А. Э. Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза: английский язык : дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2009. – 268 с.
8. Морозов Д. Л. Обучение профессионально-ориентированному аудированию на основе совершенствования психологических механизмов речи: на материале немецкого языка, уровень профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2012. – 212 с.
9. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
10. Сергеева Н. Н., Чикунова А. Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 1.
11. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2005. – 239 с.

12. Соломатина А. Г. Развитие умений говорения и аудирования посредством учебных подкастов : дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2011. – 157 с.
13. Цыбанева В. А. Модульное обучение иноязычной аудитивной компетенции студентов-лингвистов : дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2009. – 185 с.
14. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. – 3-е изд. – М. : Филоматис, 2007. – 480 с.
15. Les reportages radiophoniques: comprendre les sons avant les mots. Fiche pédagogique de la Radio France Internationale [Electronic resource]. – Mode of access: http://www1.rfi.fr/lfr/images/130/FP_gen_reportage.pdf.

REFERENCES

1. Ageeva N. V. Strategii preodoleniya studentami psikhologicheskikh bar'erov pri audirovanii inoyazychnoy rechi : dis. ... kand. psikh. nauk. – Kursk, 2009. – 182 s.
2. Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam). – М. : IKAR, 2009. – 448 s.
3. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika. – 3-e izd., stereotip. – М. : Akademiya, 2006. – 335 s.
4. Zakharova O. V. Obuchenie audirovaniyu autentichnykh tekstov-interv'yu uchashchikhsya starshikh klassov shkol s uglublennym izucheniem angliyskogo yazyka : dis. ... kand. ped. nauk. – Syktyvkar, 2009. – 192 s.
5. Kolesnikova E. A. Obuchenie audirovaniyu s pis'mennoy fiksatsiey sushchestvennoy informatsii studentov pervogo kursa yazykovogo pedagogicheskogo vuza (angliyskiy yazyk) : dis. ... kand. ped. nauk. – М., 2009. – 207 s.
6. Makarevich T. V. Formirovanie umeniy audirovaniya lektsiy po spetsial'nosti u inostrannykh studentov-rusistov v ramkakh kognitivno-diskursivnogo podkhoda : dis. ... kand. ped. nauk. – М., 2012. – 319 s.
7. Mikhina A. E. Metodika formirovaniya strategiy audirovaniya u studentov neyazykovogo vuza: angliyskiy yazyk : dis. ... kand. ped. nauk. – Ulan-Ude, 2009. – 268 s.
8. Morozov D. L. Obuchenie professional'no-orientirovannomu audirovaniyu na osnove sovershenstvovaniya psikhologicheskikh mekhanizmov rechi: na materiale nemetskogo yazyka, uroven' professional'nogo obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk. – Nizhniy Novgorod, 2012. – 212 s.
9. Passov E. I. Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu. – М. : Rus. yaz., 1989. – 276 s.
10. Sergeeva N. N., Chikunova A. E. Autentichnye videomaterialy kak sredstvo razvitiya sotsiokul'turnoy kompetentsii studentov ekonomicheskikh spetsial'nostey // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 1.
11. Solovova E. N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lektsiy : posobie dlya studentov ped. vuzov i uchiteley. – 3-e izd. – М. : Prosveshchenie, 2005. – 239 s.
12. Solomatina A. G. Razvitie umeniy govoreniya i audirovaniya posredstvom uchebnykh podkastov : dis. ... kand. ped. nauk. – Тамбов, 2011. – 157 с.
13. Tsybaneva V. A. Modul'noe obuchenie inoyazychnoy auditivnoy kompetentsii studentov-lingvistov : dis. ... kand. ped. nauk. – Volgograd, 2009. – 185 s.
14. Shchukin A. N. Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika : ucheb. posobie dlya prepodavateley i studentov. – 3-e izd. – М. : Filomatis, 2007. – 480 s.
15. Les reportages radiophoniques: comprendre les sons avant les mots. Fiche pédagogique de la Radio France Internationale [Electronic resource]. – Mode of access: http://www1.rfi.fr/lfr/images/130/FP_gen_reportage.pdf.

УДК 378.147.883
ББК 4448.027.64

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Коротун Анна Валериановна,

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой рекламы и связей с общественностью, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: korotun83@bk.ru.

Николаева Марина Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nikolaeva250381@list.ru.

**НАДПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ
ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интегративный подход; подготовка специалистов; бакалавриат; реклама; связи с общественностью; организация практики; студенты.

АННОТАЦИЯ. В статье актуализируются вопросы, связанные с изменениями требований рынка труда к гуманитарным профессиям, в частности, к профессиональным навыкам специалистов в сфере рекламы и связей с общественностью. Эти перемены авторы связывают с активным развитием информационных технологий, которые подталкивают образовательную среду к совершенствованию программ подготовки специалистов, стимулируют к созданию качественных и продуктивных образовательных маршрутов для обучающихся. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты реализации интегративного подхода в профессиональной подготовке бакалавров по рекламе и связям с общественностью. Интегративный подход включает в себя внутрипредметную, межпредметную и надпредметную интеграцию. Авторы уделяют особое внимание целям и задачам учебной практики, построению заданий и оценке эффективности ее результатов. Цель учебной практики: закрепление полученных знаний и приобретение первоначальных практических навыков в решении конкретных проблем, формирование у студентов целостного представления о содержании и видах профессиональной деятельности в области рекламы и связей с общественностью. В статье описан опыт организации практики на базе учебного подразделения вуза – кафедре рекламы и связей с общественностью. Студентам, обучающимся по образовательной программе «Реклама и связи с общественностью», в качестве заданий предлагается принять участие в разработке, подготовке и проведении Фестиваля «AD&PR. NON STOP». Задания практики носят интегративный надпредметный характер, что позволяет научить студентов выполнять профессиональные задачи с разных позиций, использовать полученные знания при решении творческих задач, а также развивать умения и навыки в исследовательской деятельности.

Korotun Anna Valerianovna,

Candidate of Pedagogy, Head of Department of Advertising and PR, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Nikolayeva Marina Alekseevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Advertising and PR, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

SUPER-SUBJECT INTEGRATION IN PRACTICAL TRAINING OF “ADVERTISING AND PR” STUDENTS

KEYWORDS: integrative approach; teaching specialists; Bachelor’s degree; advertising; PR; practical training; students.

ABSTRACT. The article discusses the problems that arise due to the change of the labour market demands to the specialists in the Humanities, especially to the professional skills of advertising and PR experts. These changes are caused by the rapid development of information technologies which stimulate education to adjustment and perfection of educational programs and promote the high quality educational trajectories of students. The article analyzes theoretical and practical aspects of integrative approach in teaching Bachelors in Advertising and PR. Integrative approach includes intra-subject, cross-subject and super-subject integration. The article pays special attention to the goals and tasks of practical training, to the development of exercises and assessment of its results. The goals of practical training are consolidation of knowledge and acquisition of basic practical skills in problem solving, as well as formation of the full picture of the content and types of professional activity in advertising and PR. The article describes the experience of practical training in the Department of Advertising and PR. The students majoring in “Advertising and PR” take part in the development and organization of the Festival «AD&PR. NON STOP». The tasks of practical training have integrative and super-subject nature, which makes it possible to teach students solve professional problems in different ways, to use the knowledge in creative tasks performance and to develop the skills of research work.

Сегодня рынок труда диктует достаточно жесткие требования к профессиональным навыкам специалистов гуманитарных областей. Так, например, в Атласе новых профессий (<http://atlas100.ru>),

подготовленном при поддержке Агентства стратегических инициатив и Московской школы управления «Сколково», представлены «умирающие» профессии и совершенно новые. Разработчики это связывают

с влиянием следующих факторов: ИКТ (информационно-коммуникационные технологии), автоматизация и новые технологии (например, 3D-печать); смена процессов в отраслях; большие социальные процессы (глобализация, рост среднего класса и изменение потребительских предпочтений, изменение моделей управления в бизнесе и государстве, экологичность образа жизни и производственных процессов) [5]. В этом атласе мы не встретим в чистом виде рекламные и PR-профессии, а некоторые направления, по прогнозам разработчиков, вообще постепенно исчезнут. Например, копирайтера – разработчика рекламных текстов, просто заменят специальные компьютерные программы, так называемые «боты»; и если сегодня сгенерированные тексты пока еще низкого или среднего качества, то в будущем мы сможем получить качественный продукт «заданной литературной формы на любые темы».

Перемены, связанные с активным развитием информационных технологий, подталкивают образовательную среду к совершенствованию программ подготовки специалистов, стимулируют к созданию качественных и продуктивных образовательных маршрутов для обучающихся. Сегодня ключевыми требованиями рынка труда стали профессиональная мобильность, способность и желание к самообразованию и самосовершенствованию.

Как отмечают Е. С. Баразгова и О. И. Попова, представляя результаты социологического исследования 2016 г. (по г. Екатеринбургу), – исследования востребованности профессиональных гуманитарных компетенций выпускников в рамках «новых» и «старых» профессий, – «прогнозировать рынок всегда немного сложно. В атласе профессий, который создал Сколково, в основном рассматриваются технические специальности». При этом респонденты – представители различных секторов экономики, отвечая на вопросы «В каком направлении, с Вашей точки зрения, на рынке труда будет изменяться спрос на выпускников вузов, получивших социально-гуманитарное образование? С какими дополнительными навыками и компетенциями выпускники гуманитарных профессий смогут иметь конкурентные преимущества на Вашем профессиональном рынке», считают, что однозначно уклон будет уходить в две области – это *маркетинг* во всех его направлениях как построение коммуникации с клиентом и остальными, и это *отношение с клиентами*, как непосредственно отношение [1, с. 9].

Таким образом, если говорить про рынок труда вообще, то единственное, что нельзя будет заменить машинами, это творчество и коммуникации (в том числе, рек-

ламные и PR-коммуникации). Все, что касается создания и реализации идей и коммуникации с людьми, будет по-прежнему востребовано. Чтобы иметь конкурентные преимущества на рынке, надо уметь ставить цели и достигать их.

Е. С. Баразгова и О. И. Попова отметили, что все эксперты солидарны в прогнозе наиболее значимого потенциала в будущем гуманитарных компетенций как необходимым структурном компоненте профессионализма всех специальностей. Одновременно на рынке труда в границах «новых» профессий сформировался спрос на гуманитарные компетенции в более сложной многосоставной компетентностной структуре. Профессии менеджера, маркетолога, специалистов по работе с персоналом, по связям с общественностью, по рекламе и т.д. востребованы всеми сегментами рынка труда, что означает расширение спроса на гуманитарное образование [1, с. 10].

Следовательно, высшие учебные заведения должны выполнять не только требования государства, но и профессионального сообщества, что, безусловно, отражено и в профессиональном стандарте, миссия которого заключается в снятии противоречий между образовательными стандартами и реальными требованиями отрасли. Выходом из сложившейся ситуации является *интегративный подход* в профессиональной подготовке студентов-рекламистов. В монографии М. А. Николаевой раскрывается структура интегративного подхода в высшем профессиональном образовании, которая включает следующие уровни: межпредметную, внутрипредметную, межличностную и внутриличностную интеграцию [7, с. 15]. Также автор делает акцент на использование интегративного подхода при построении программ практики студентов, «которое происходит при взаимодействии всех составляющих образовательного процесса и направлено на профессионально-личностное развитие студентов» [6, с. 14].

Интегративный подход нацелен на достижение нового качества образования. Востребованность интегративного подхода обусловлена следующими причинами:

- 1) обеспечение непрерывности и целостности профессионально-личностного становления будущего специалиста по рекламе в рамках интегративного подхода;
- 2) сохранение в образовании интегративного сочетания традиционного и нового и его ориентация на инновационное развитие;
- 3) понимание интеграции как сущностной характеристики образования;
- 4) становление студентов в качестве субъектов учебной деятельности;
- 5) преимущественная ориентация обра-

зования на самопознание, саморазвитие, самовоспитание и самореализацию каждого студента [7, с. 76].

Интегративный подход в процессе профессиональной подготовки студентов-рекламистов (рис. 1) представляет «совокупность форм и методов, характеризую-

щих процесс и результат формирования данной компетентности, сопровождающихся ростом системности знаний, комплексности умений студента, выражающихся в теоретической и практической подготовленности и способствующих всестороннему развитию личности» [7, с. 76–77].

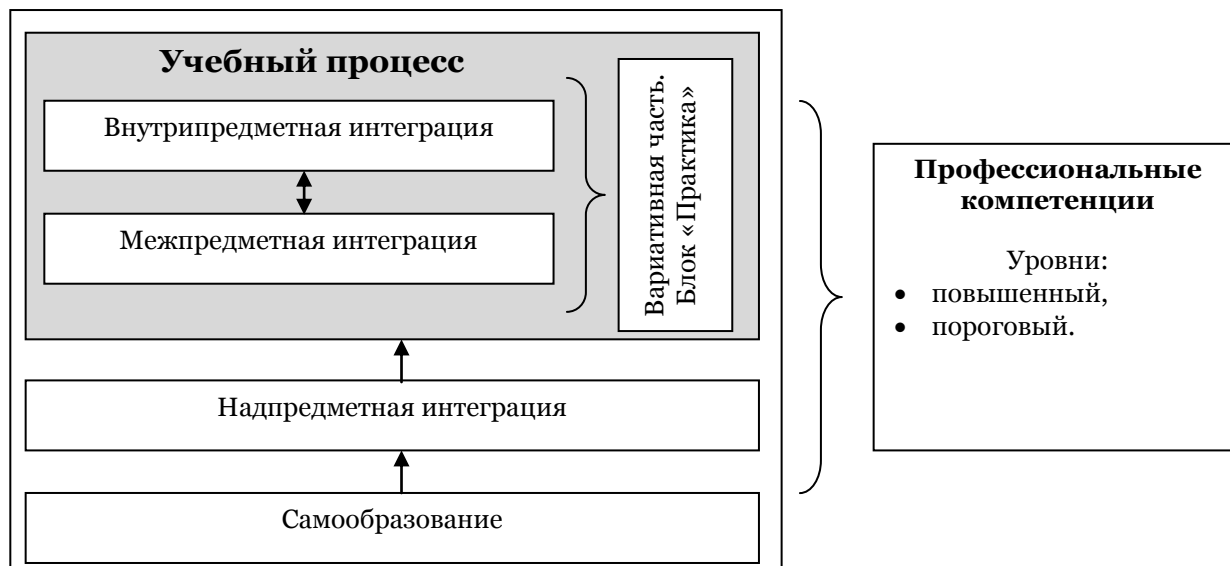


Рис. 1. Реализация интегративного подхода в профессиональной подготовке студентов

К особенностям организации учебного процесса будущих бакалавров можно отнести достаточно большой процент часов, который отводится на практические и лабораторные занятия, а также самостоятельную работу. Следовательно, при построении программ учебных дисциплин большое внимание уделяется внутрипредметной и междисциплинарной интеграции.

Практика студентов как форма профессионального обучения и ведущее звено в профессиональной подготовке будущих специалистов является составной частью образовательной программы. В процессе прохождения практики обобщенные умения и навыки переходят в новое качество – *опыт*. Таким образом, надпредметная интеграция нацелена на демонстрацию опыта деятельности студента на разном уровне, в зависимости от которого можно сделать вывод, сформирована или нет компетенция.

Прохождение практики обязательно для всех студентов, в том числе обучающихся в вузе по направлению подготовки «41.03.01 – Реклама и связи с общественностью». Стандартом предусмотрены учебная и производственная, в том числе преддипломная практики [9, с. 12]. В стандарте обозначено, что «учебная и (или) производственная практики могут проводиться в структурных подразделениях организации» [9, с. 13].

Так, кафедра рекламы и связей с общественностью Уральского государственного педагогического университета на протяжении уже многих лет является одной из площадок для прохождения учебной практики.

Цель учебной практики: закрепление полученных знаний и приобретение первоначальных практических навыков в решении конкретных проблем, а также формирование у студентов целостного представления о содержании, видах и формах профессиональной деятельности в области рекламы и связей с общественностью [8, с. 4].

Задачи учебной практики:

- обеспечение условий для эффективной адаптации студентов к профессиональной деятельности;
- осмысление в условиях практической деятельности содержания профессионального образования в области рекламы и связей с общественностью;
- развитие у студентов интереса к работе в области рекламы и связей с общественностью;
- углубление и закрепление теоретических и практических навыков студентов по дисциплинам общепрофессиональной и специальной подготовки;
- развитие организаторских, аналитических, коммуникативных, творческих способностей студента, а также его готовности к са-

моорганизации, самоконтролю и самостоятельной деятельности в качестве специалиста по рекламе и связей с общественностью;

– освоение методов наблюдения, анализа и обобщения опыта работы специалиста по рекламе и связей с общественностью;

– развитие у студентов личностных качеств будущего специалиста по рекламе и связям с общественностью, устойчивого интереса к профессиональной деятельности, потребности в самообразовании и творческом подходе к практической деятельности.

Ключевым заданием для студентов на период прохождения учебной практики является организация и проведение Фестиваля рекламы и связей с общественностью «AD&PR. NON STOP». Это первый фестиваль рекламы и PR, проводимый в Уральском регионе, объединяющий студенческую молодежь колледжей и высших учебных заведений г. Екатеринбурга, Свердловской области. Фестиваль приурочен ко Дню работника рекламы и проводится ежегодно каждую осень.

Цель проведения: формирование представления о профессиональной деятельности специалистов; трансляция опыта и перспектив развития рекламы и PR в области и регионе; раскрытие творческого потенциала молодых талантов.

С другой стороны, фестиваль – это дополнительный информационный повод для СМИ и достаточно значимый PR-проект университета, цель которого заключается в продвижении и поддержании имиджа вуза. Как отмечает А. Н. Кошелев, «PR-проект – разработка и комплексное многократное использование различных инструментов связей с общественностью, рекламы в рамках единой концепции в целях воздействия на мнение и отношение конкретной целевой аудитории к организации, ее товарам и услугам, деятельности...» [4]. Таким образом, наш фестиваль представляет собой новую форму организации профориентационных мероприятий и напрямую связан с продвижением образовательной программы «Реклама и связи с общественностью».

И как считает Е. Н. Карпова, особенность осуществления PR-деятельности в системе высшего образования обуславливается спецификой самого объекта продвижения образовательных услуг, в связи с чем большое значение приобретают нематериальные ценности (репутация, корпоративная философия, «доброе имя») [3, с. 10–11].

Ожидаемый эффект мероприятия: фестиваль «AD&PR. NON STOP» дает возможность современным студентам определиться с дальнейшим профессиональным на-

правлением, выбрать будущее место для прохождения практики и дальнейшего трудоустройства.

Также в качестве отсроченного эффекта данного мероприятия мы видим увеличение количества заинтересованных потенциальных абитуриентов в обучении не только по направлению «Реклама и связи с общественностью», но и по другим направлениям университета.

Содержание учебной практики строится на основе интегративного подхода. Учебная практика обеспечивает расширение и углубление полученных теоретических и практических знаний таких дисциплин, как «Теория и практика массовой информации», «Основы интегрированных коммуникаций (рекламы и связей с общественностью)», «Стилистика и литературное редактирование», «Технология производства рекламного продукта», «Event-маркетинг», «Копирайтинг», «Основы презентаций» и др.

Организация фестиваля начинается с большой подготовительной работы. Студенты распределяются по микрогруппам, которые соответствуют их профессиональным интересам. Для каждой группы разрабатывается блок заданий (см. таблицу 1).

Данные блоки заданий направлены на отработку студентом ключевых компетенций, например:

- составление индивидуального плана на период прохождения учебной практики, описывающий ежедневную занятость студента;
- разработка информационной карты организации (подразделения) и описание основных видов и направлений деятельности;
- описание и анализ мероприятия, в организации которого студент принял участие во время практики.

Задания практики носят интегративный надпредметный характер, что позволяет научить студентов выполнять профессиональные задачи с разных позиций, использовать полученные знания при решении творческих задач, а также развивать умения и навыки исследовательской деятельности.

При этом в отчетной документации по практике студентами отражен подробный вклад в организацию Фестиваля, а также в формате эссе представлен глубокий анализ своей деятельности.

Итоги анкетирования студентов после прохождения практики показывают, что 76% обучающихся высоко оценивают свой вклад в проведение мероприятия, считают его значимым и заметным для окружающих. У 83% опрошенных полностью оправдались ожидания от практики, однако все же отмечают, что хотели бы углубить свои знания в работе с графическими программами (23%).

Таблица 1

Распределение обязанностей студентов на время учебной практики

№	Название микрогруппы	Обязанности / виды деятельности
1	Online-поддержка мероприятия	<p>Организация работы в социальных сетях YouTube, Вконтакте, Instagram</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ведение официальной группы Фестиваля http://https://vk.com/festival_ad_pr и текущего мероприятия • Разработка контент-плана для социальных сетей • Мониторинг социальных сетей • Разработка и продвижение сайта мероприятия
2	PR-поддержка мероприятия	<ul style="list-style-type: none"> • Подготовка пресс- и пост- релизов о мероприятии • Подготовка пресс-кита мероприятия • Организация фото/видео съемки мероприятия • Информационное сопровождение мероприятия (сценарий фестиваля, медиаконтент, работа пресс-центра фестиваля) • Оформление места проведения фестиваля
3	Продвижение мероприятия	<ul style="list-style-type: none"> • Формирование общей концепции продвижения мероприятия • Разработка брендированной продукции для фестиваля (фирменные бланки: сертификаты, благодарности, приглашения, бейджи, программа и т.п.) • Проектирование рекламных продуктов для фестиваля (афиши, прессволл, буклеты)
4	Спонсорская и партнерская поддержка мероприятия	<ul style="list-style-type: none"> • Разработка спонсорских и партнерских пакетов / предложения • Создание базы данных потенциальных спонсоров и партнеров фестиваля • Поиск (холодные звонки) • Подготовка отчетной документации для спонсоров / партнеров
5	Техническая поддержка мероприятия	<ul style="list-style-type: none"> • Установка оборудования (монтаж / демонтаж) • Разработка оптимальной внутренней логистики • Организация встречи и регистрации участников и гостей фестиваля • Организация кофе-брейк • Обеспечение комфортной атмосферы во время проведения мероприятия
6	Оценка эффективности мероприятия	<ul style="list-style-type: none"> • Разработка инструментария для проведения исследования ДО и ПОСЛЕ мероприятия • Разработка и проведение экспресс-опросов во время мероприятия • Обработка результатов • Составление аналитического отчета по результатам исследования • Презентация итогового отчета

Интеграция как сложный структурный педагогический процесс исходит из необходимости научить студентов рассматривать любые явления с разных позиций, развить у них умение применять знания из разных областей при решении конкретной творческой задачи, сформировать у студентов умения и навыки самостоятельно проводить исследования.

Реализация на практике в процессе профессиональной подготовки принципа

интеграции, на наш взгляд, способствовала:

- развитию осознания и предназначения специалистов по рекламе и связей с общественностью на современном рынке труда;
- обеспечению самоопределения и самореализации будущего специалиста в разных сферах профессиональной и смежных с ней видах деятельности;
- развитию системного мышления;
- созданию условий для целостного развития личности;

– установлению более тесных связей обучения с практической деятельностью.

Мы считаем, что построение практики на интегративной основе дает качественно по-

вый результат, который проявляется в интегрированных показателях сформированности профессиональных компетенций бакалавров по рекламе и связям с общественностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баразгова Е. С., Попова О. И. К вопросу о будущем гуманитарного образования: анализ сигналов рынка // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2017. – № 4. – С. 5–11.
2. Баразгова Е. С., Попова О. И., Профессиональные компетенции выпускников гуманитарных профессий (анализ результатов пилотажного исследования в Екатеринбурге – 2016). Российская пиарология-5: тренды и драйверы : сборник науч. трудов / под ред. А. Д. Кривоносова. – СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2017. – С. 9–16.
3. Карпова Е. Н. Управление PR-проектами в высшем учебном заведении // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2015. – № 1. – С. 10–18.
4. Кошелев А. Н. PR-проектирование от идеи до воплощения. – М., 2010.
5. Лукша П., Лукша К., Песков Д., Коричин Д. «Атлас новых профессий 2. Москва 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf
6. Николаева М. А. Интегративный подход к формированию профессиональной компетентности студентов – будущих специалистов по рекламе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург, 2012. – 28 с.
7. Николаева М. А. Интегративный подход в профессиональной подготовке будущих специалистов по рекламе : практико-ориентированная монография ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014. – 258 с.
8. Программа практики «Учебная практика» для направления подготовки бакалавриата «42.03.01 Реклама и связи с общественностью» / авт.-сост. А. Е. Авдюкова, А. В. Коротун, М. А. Николаева, Ю. Р. Тагильцева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – 40 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «42.03.01 Реклама и связи с общественностью» (уровень бакалавриата); утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 11 августа 2016 г. № 997. – 18 с.

REFERENCES

1. Barazgova E. S., Popova O. I. K voprosu o budushchem gumanitarnogo obrazovaniya: analiz signalov rynka // Vestnik sotsial'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki. – 2017. – № 4. – S. 5–11.
2. Barazgova E. S., Popova O. I., Professional'nye kompetentsii vypusknikov guma-nitarnykh professiy (analiz rezul'tatov pilotazhnogo issledovaniya v Ekaterinburge – 2016). Rossiyskaya piarologiya-5: trendy i drayvery : sbornik nauch. trudov / pod red. A. D. Krivonosova. – SPb. : Izd-vo SPbGEU, 2017. – S. 9–16.
3. Karpova E. N. Upravlenie PR-proektami v vysshem uchebno-m zavedenii // Vestnik sotsial'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki. – 2015. – № 1. – S. 10–18.
4. Koshelev A. N. PR-proektirovanie ot idei do voploshcheniya. – M., 2010.
5. Luksha P., Luksha K., Peskov D., Korichin D. «Atlas novykh professiy 2. Moskva 2014 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf
6. Nikolaeva M. A. Integrativnyy podkhod k formirovaniyu professional'noy kompetentnosti studentov – budushchikh spetsialistov po reklame : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Rossiyskiy gosudarstvennyy professional'no-pedagogicheskiy universitet. – Ekaterinburg, 2012. – 28 s.
7. Nikolaeva M. A. Integrativnyy podkhod v professional'noy podgotovke budushchikh spetsialistov po reklame : praktiko-orientirovannaya monografiya ; Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2014. – 258 s.
8. Programma praktiki «Uchebnaya praktika» dlya napravleniya podgotovki bakalavriata «42.03.01 Reklama i svyazi s obshchestvennost'yu» / avt.-sost. A. E. Avdyukova, A. V. Korotun, M. A. Nikolaeva, Yu. R. Tagil'tseva ; Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2017. – 40 s.
9. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki «42.03.01 Reklama i svyazi s obshchestvennost'yu» (uroven' bakalavriata); utverzhdzen prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 11 avgusta 2016 g. № 997. – 18 s.

УДК 378.147:371.124:93
ББК 4448.985

ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.08

Лыжина Ольга Андреевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения истории, доцент кафедры теории и методики обучения истории Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: lyzhinaoa@yandex.ru.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ИСТОРИКОВ-БАКАЛАВРОВ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методика преподавания истории; методическая подготовка; бакалавриат; студенты; подготовка будущих учителей.

АННОТАЦИЯ. Особая роль в социально-экономическом развитии любой страны принадлежит системе образования. Запросы общества обуславливают требования к личности и деятельности специалиста. Педагогическая профессия принадлежит к одному из сложнейших видов человеческой деятельности. Она ставит педагога перед лицом совершенно неожиданных, а порой и нестандартных ситуаций, решение которых трудно, да и невозможно заранее запрограммировать. Педагогическое образование – это профессиональное образование, задача которого состоит в подготовке не только преподавателя школы, который дает знания по определенному учебному предмету, а учителя – педагога в широком смысле этого слова, который заботится о разностороннем развитии и воспитании подрастающего поколения. Современные нормативные документы отечественного образования, в том числе школьного, определяют круг требований к уровню профессиональной подготовки учителя, компонентом которой является и методическая составляющая. Методическая подготовка как элемент педагогического образования включает в себя совокупность знаний, умений, способностей специалиста по реализации эффективной профессиональной деятельности в условиях образовательной организации с учетом современных требований государства, общества, а также запросов и возможностей обучающегося. В статье автор определил актуальность и значение методической подготовки педагога, охарактеризовал современное состояние и основные проблемы, возникающие у преподавателя в процессе подготовки студентов педагогического вуза к реализации деятельности в рамках общеобразовательной школы посредством базовой дисциплины профессионального блока – «Методика обучения и воспитания в историческом образовании», реализуемой на первой ступени высшего педагогического образования Уральского государственного педагогического университета.

Lyzhina Olga Andreevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching History, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

METHODOLOGICAL TRAINING OF BACHELORS IN HISTORY: CURRENT STATE AND PROBLEMS

KEYWORDS: methods of teaching History; methodological training; Bachelor's degree; students; teachers' training.

ABSTRACT. Special role in the socio-economic development of any country belongs to the educational system. Demands from the society determine the requirements for the personality and activities of a specialist. Teaching profession belongs to one of the most difficult types of human activities. A teacher is confronted with completely unexpected and sometimes unusual problems, the solution of which is difficult and impossible to plan in advance. Pedagogical education is a professional education, the task of which is to prepare not only a school teacher who gives knowledge on a particular subject, but also a teacher in the broad sense of the word, who cares about the diverse development and education of the younger generation. Modern normative documents of the national education, including school education, define the range of requirements to the level of professional training of teachers, an important component of which is the methodological component. Academic training as an element of pedagogical education includes a set of knowledge, skills and abilities of a specialist to implement effective professional activity in an educational organization, taking into account the contemporary requirements of the state, society, as well as the needs and opportunities of the student. The author has defined the relevance and value of methodological training of a teacher, has characterized a modern state and the main problems of a teacher in the course of teaching students of pedagogical higher education institution to work in a comprehensive school within the subject called "Methods of Teaching in Historical Education" taught at the first stage of the higher pedagogical education of the Ural State Pedagogical University.

Современные нормативные документы отечественного образования регламентируют требования государства и общества к учителю, в том числе и к его методической подготовке. Так, в Федеральном законе «Об образовании в Рос-

сийской Федерации» (2012 г.) в гл. 5 ст. 47 говорится о правах педагогического работника на «свободу выбора и использования обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания», а также «право на творческую инициативу, разработку и

применения ... методов обучения и воспитания в пределах реализуемой образовательной программы...» [15, с. 57]. В Профессиональном стандарте педагога, вступившем в силу с 1 января 2017 г., перечислен ряд трудовых действий, необходимых умений и знаний, практическая реализация которых напрямую связана с методической подготовкой будущего специалиста во время его обучения в вузе. Например, в перечне трудовых действий фигурируют планирование и проведение учебных занятий, формирование у учащихся учебных действий. Необходимым для учителя умением названо владение формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий. В структуре необходимых знаний находим знания об основах методики преподавания вообще и по предмету в частности, основных принципах деятельностного подхода, видах и приемах современных педагогических технологий и др. [5]. В Федеральном государственном стандарте высшего педагогического образования перечислены профессиональные задачи, которые должен быть готов решать выпускник, освоивший программу бакалавриата, в рамках своей педагогической деятельности, в том числе:

- осуществление обучения и воспитания в сфере образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов;
- использование технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области и др. [13; 14].

Другими словами, в современных нормативных документах подчеркнута значимость методической подготовки специалистов и необходимости учета этих требований в процессе обучения студентов педагогического вуза. В связи с этим важно отслеживать состояние и основные проблемы, возникающие в процессе подготовки студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности в рамках общеобразовательной школы, находить наиболее эффективные пути повышения качества этой подготовки, в том числе посредством изучения, анализа и обобщения накопленного в вузах опыта.

В учебных планах исторического факультета (с 29.01.2018 г. – одно из подразделений Института общественных наук) Уральского государственного педагогического университета, ведущего подготовку учителей истории по направлению «Педагогическое образование», одной из базовых является дисциплина «Методика обучения и воспитания в историческом образовании», которая изучается студентами с IV по VII семестр (со II по IV курс, соответствен-

но) в объеме 12 зачетных единиц, что составляет 432 часа по очной и заочной формам обучения. По содержанию делится на два модуля/блока: «Методика воспитания в историческом образовании» (2 ЗЕ/72 ч.) и «Теория и методика обучения истории» (10 ЗЕ/360 ч.). Освоение дисциплины предполагает формирование у студентов комплекса общекультурных и общепрофессиональных компетенций, позволяющих выпускнику реализовывать профессиональную деятельность в современной отечественной общеобразовательной школе:

- способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК – 2);

- готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК – 3);

- готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования (ОПК – 4);

- способность к самоорганизации и самообразованию (ОК – 6) [6].

Характеризуя учебно-методическую обеспеченность этой дисциплины как один из показателей качества образования, нельзя не отметить, что начиная с 2000-х гг. были подготовлены известными отечественными историками-методистами: Е. Е. Вяземским и О. Ю. Стреловой (в соавторстве) [1], А. Т. Степанищевым [8; 9], М. Т. Студеникиным [10] – соответствующие учебные пособия. Все они имеют гриф «Допущено (Рекомендовано) Министерством образования Российской Федерации в качестве учебника для студентов высших учебных заведений», выпущены одним из ведущих издательств России – «ВЛАДОС» достаточно большими тиражами. Эти учебники создавались в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО) [2]. В них освещается опыт методики преподавания истории с дореволюционной России до конца 90-х гг. XX в.

Несомненными достоинствами этих учебных изданий как для студента, так и для преподавателя являются подробное описание процесса становления и развития методики преподавания истории; ценностное отношение авторов к опыту преподавания истории, что подтверждается наличием выдержек и цитат из методических изданий, а также биографических данных как важного элемента дополнительного текста учебного издания. При этом каждый методист обратил внимание на понятийный ап-

парат дисциплины, что было отражено в «Словаре понятий», как важном элементе пояснительного текста учебного пособия. В основном рассматриваемые издания содержат вопросы, упражнения и задания как важный элемент методического аппарата учебника. Так, в учебнике А. Т. Степанищева каждый из 41 параграфа завершается «Практикумом» как методическим элементом (рубрикой) учебного издания, состоящего из разных видов заданий, направленных на работу с понятиями, фактами как исторического прошлого, так и процесса преподавания истории. А в учебном пособии Е. Е. Вяземского и О. Ю. Стреловой после каждой из шести глав предложены следующие рубрики: «Вопросы для самоконтроля», «Вопросы для размышления», «Темы рефератов и курсовых работ». При этом рубрика «Вопросы для самоконтроля» содержит в среднем три–пять заданий. Например: найти и вычеркнуть лишнее; составить тезисный план; используя разные критерии, охарактеризовать приемы изучения истории; заполнить пропуски в тексте и др. [1, с. 97, 167, 278, 374]. Рубрика «Вопросы для размышлений» представлена тремя–четырьмя вопросами, направленными на формирование и развитие оценочных суждений, личного мнения студента о процессе обучения истории в нашей стране и за рубежом. С этой же целью представлены внутренние вопросы большинства параграфов данного издания.

Таким образом, содержание представленных учебных изданий можно использовать при изучении базовой дисциплины «Методика обучения и воспитания в историческом образовании», в частности в процессе рассмотрения эволюции средств, методов, форм обучения в отечественной общеобразовательной школе и опыта их применения в современном школьном образовании.

При этом стоит отметить, что на современном этапе в отечественном образовании реализуются компетентностный и системно-деятельностный подходы, которые акцентируют внимание на формировании практических результатов обучения, что должно быть учтено при составлении учебного пособия [2; 15]. Поэтому стоит обратить внимание на жанр учебных пособий – хрестоматию. По методике обучения истории такого пособия не существует. Автор считает, что для сохранения богатого накопленного опыта преподавания истории методистами дореволюционного, советского и современного этапов и формирования у студентов ценностного к нему отношения такой жанр учебного издания, как хрестоматия, необходим. Это пособие должно содержать выдержки из нормативных доку-

ментов, программно-методических и учебно-методических материалов, сформированных в соответствии с основными разделами курса.

В состав УМК дисциплины должны входить программно-методические и учебно-методические материалы. Так, преподаватель составляет рабочую программу дисциплины, в которой отражены цели, задачи, структура, содержание, особенности преподавания и учебно-методическая обеспеченность. Базовая дисциплина должна быть оснащена подробными методическими рекомендациями по проведению занятий практического вида, в которых представлены не только план занятия и основные источники информации для студентов, но и методический инструментарий, позволяющий помочь студенту, например, в выполнении обязательных заданий. Примером такого пособия по методике преподавания истории можно считать учебное издание М. В. Коротковой и М. Т. Студеникина [4].

Основной задачей преподавания курса «Методика обучения и воспитания в историческом образовании» можно считать процесс формирования у студентов необходимых профессиональных компетенций. При проведении занятий по этой дисциплине используются различные формы: лекционные, семинарские, практические и лабораторные. Лекционный курс дает основные теоретические знания по дисциплине, а профессиональные компетенции у студентов формируются, в основном, на занятиях практического вида. При этом из общего количества часов, выделенных на изучение дисциплины по учебному плану, аудиторные занятия составляют половину отведенного времени (216 часов) и столько же отводится на самостоятельную работу студентов, которая заключается в выполнении заданий преподавателя.

С учетом этого объективного фактора и личного опыта преподавания дисциплины на факультете (18 лет) автор рассматривает как продуктивный определенный перечень обязательных для самостоятельного выполнения студентами заданий по «Теории и методике обучения истории». Так, в начале изучения дисциплины, в четвертом семестре (II курс) студенты выполняют задания по составлению таблиц разного содержания, выполняют лабораторные работы по анализу нормативных документов школьного исторического образования, осуществляют структурно-функциональный и сравнительный анализ школьных учебников истории, готовят сообщения и аналитические записки об историческом опыте и современных достижениях историко-методической мысли и т. д.

На третьем курсе (в V семестре) задания усложняются, что определено активной подготовкой студентов к прохождению первой для них производственной практики, которая по учебному плану реализуется в шестом семестре. Студенты готовят методические материалы по формированию исторических понятий на уроках истории, разрабатывают и представляют развернутые характеристики реализации того или иного метода (приема) и средства обучения истории; разрабатывают и представляют конспекты комбинированного урока истории, технологической карты урока истории и другие задания.

В шестом семестре организуется самостоятельная работа студентов, направленная на подготовку к производственной практике, осуществляемой на старшей ступени общеобразовательной школы. Студенты знакомятся с особенностями реализации традиционных форм учебных занятий в старших классах, в том числе:

- составляют и представляют поурочное планирование учебной темы;
- разрабатывают и представляют конспекты школьного лекционного занятия, школьного практического занятия, школьного лабораторного занятия, школьного семинарского занятия;
- проводят школьное занятие по подготовленному конспекту в студенческой группе.

На заключительном этапе освоения дисциплины студентам предлагается выполнить более сложные задания, с опорой как на теоретические знания, так и на опыт преподавательской деятельности, приобретенный в ходе прохождения двух педагогических практик, как например, составление и представление методики формирования учебного действия, подбор и разработка методических материалов по реализации современной технологии обучения истории и др.

С целью формирования профессиональной компетенции посредством изучения дисциплины можно предложить алгоритм совместной работы преподавателя и студента. Так, заявленная в рабочей программе дисциплины общепрофессиональная компетенция – *способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся* – формируется постепенно, на протяжении всего процесса освоения дисциплины. При этом используются знания и умения, полученные студентами при освоении базовых дисциплин профессионального блока – педагогики и психологии, которые изучаются синхронно [11; 12]. На лекционных занятиях дисцип-

лины, начиная со второго курса, студенты знакомятся с основными понятиями дисциплины: обучение, преподавание, учение, метод обучения, методический прием, средство обучения, форма работы обучающихся и др., разбираясь в их специфике с точки зрения методической науки. При рассмотрении вопроса характеристики факторов обучения истории, внимание студентов акцентируется не только на эволюции каждого из них, но и на взаимосвязи этих движущих сил процесса обучения истории. Практические занятия в данном случае нацелены на подготовку студентов к формированию названной компетенции, созданию благоприятных для этого условий.

Следующие два семестра являются самыми активными в формировании компетенции. В ходе лекционного курса преподаватель знакомит студентов с научно-методической организацией процесса обучения, а на практических занятиях отрабатываются основные элементы реализации методического инструментария учителя истории. Например, на практическом занятии «Реализация методов обучения истории в современной общеобразовательной школе» преподаватель в ходе фронтального опроса стимулирует познавательную активность обучающихся по припоминанию знаний о методах обучения истории, их видах, особенностях реализации. Далее он организует деятельность студентов по микрогруппам для выполнения задания: подготовить и продемонстрировать реализацию метода обучения истории в конкретной учебной ситуации (каждой группе предлагается конкретный метод обучения истории и учебная ситуация). В системе домашнего задания обучающимся индивидуально необходимо выполнить одно из обязательных заданий дисциплины пятого семестра: подготовить и представить развернутую характеристику метода обучения истории. Преподаватель предлагает план характеристики метода обучения истории: название метода обучения истории, группа и вид, цель реализации, способы и средства реализации, алгоритм и рекомендации по реализации метода обучения истории.

На завершающем этапе (седьмой семестр) происходит совершенствование методической подготовки бакалавра в соответствии с заявленной компетенцией.

Таким образом, методическая подготовка бакалавров-историков является неотъемлемым элементом современного отечественного вузовского педагогического образования и фундаментом для успешной деятельности специалиста в условиях общеобразовательной школы.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории : учеб. для студентов высш. учеб. заведений. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 383 с.
2. Габай Т. В. Научные идеи П. Я. Гальперина и их развитие в современной деятельностной теории учения [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 4. – С. 28–36. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/57729/kip_2012_4_Gabay.pdf (дата обращения: 07.05.2018).
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 032600 – История квалификация учитель истории [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bsk.vsu.ru/docs/sveden/eduStandarts/ГОС_ВПО_050401_032600_История.pdf (дата обращения: 04.05.2018).
4. Короткова М. В., Студеникин М. Т. Практикум по методике преподавания истории в школе : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2000. – 272 с.
5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.menobr.ru/article/65401-qqq-18-m1-profstandart-pedagoga> (дата обращения: 30.04.2018).
6. Рабочая программа дисциплины «Методика обучения и воспитания в историческом образовании» [Электронный ресурс] / сост. О. А. Лыжина. – Режим доступа: <https://uspu.ru/sveden/education/> (дата обращения: 03.05.2018).
7. Рабочая программа дисциплины «Производственная практика для ООП «44.03.05 – Педагогическое образование» профиль «История / Обществознание» [Электронный ресурс] / сост. А. В. Антонова, З. И. Гузненко, О. А. Лыжина. – Режим доступа: <https://uspu.ru/sveden/education/> (дата обращения: 03.05.2018).
8. Степановичев А. Т. Методика преподавания и изучения истории : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений : в 2 ч. – М. : ВЛАДОС, 2002. – Ч. I. – 304 с.
9. Степановичев А. Т. Методика преподавания и изучения истории : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений : в 2 ч. – М. : ВЛАДОС, 2002. – Ч. II. – 208 с.
10. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе : учеб. для студентов высш. учеб. заведений. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 239 с.
11. Учебный план направления подготовки: 44.03.01. – Педагогическое образование. История и обществознание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://uspu.ru/sveden/files/44.03.05_PO_Istoriya_i_obschestvoznanie_2017.pdf (дата обращения: 05.05.2018).
12. Учебный план направления подготовки: 44.03.01. – Педагогическое образование. История и правоведение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://uspu.ru/sveden/files/Ucheb_plan_IP_26.05.2016.pdf (дата обращения: 05.05.2018).
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://classinform.ru/fgos/44.03.01-pedagogicheskoe-obrazovanie.html> (дата обращения: 13.02.2018).
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). – Режим доступа: <http://classinform.ru/fgos/44.03.05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumia-profiliami-podgotovki.html> (дата обращения: 30.04.2018).
15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М., 2013. – 160 с.
16. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении : науч.-метод. пособие. – М., 2013. – 73 с.

R E F E R E N C E S

1. Vyazemskiy E. E., Strelova O. Yu. Teoriya i metodika prepodavaniya istorii : ucheb. dlya studentov vyssh. ucheb. zavedeniy. – М. : VLADOS, 2003. – 383 s.
2. Gabay T. V. Nauchnye idei P. Ya. Gal'perina i ikh razvitie v sovremennoy deyatel'nostnoy teorii ucheniya [Elektronnyy resurs] // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. – 2012. – № 4. – S. 28–36. – Rezhim dostupa: http://psyjournals.ru/files/57729/kip_2012_4_Gabay.pdf (data ob-rashcheniya: 07.05.2018).
3. Gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya. Spetsial'nost' 032600 – Istoriya kvalifikatsiya uchitel' istorii [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://bsk.vsu.ru/docs/sveden/eduStandarts/GOS_VPO_050401_032600_Istoriya.pdf (data obrashcheniya: 04.05.2018).
4. Korotkova M. V., Studenikin M. T. Praktikum po metodike prepodavaniya istorii v shkole : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. – М., 2000. – 272 s.
5. 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: <https://www.menobr.ru/article/65401-qqq-18-m1-profstandart-pedagoga> (data obrashcheniya: 30.04.2018).
6. Rabochaya programma distsipliny «Metodika obucheniya i vospitaniya v istoricheskom obrazovanii» [Elektronnyy resurs] / sost. O. A. Lyzhina. – Rezhim dostupa: <https://uspu.ru/sveden/education/> (data obrashcheniya: 03.05.2018).
7. Rabochaya programma distsipliny «Proizvodstvennaya praktika dlya OOP «44.03.05 – Pedagogicheskoe obrazovanie» profil' «Istoriya / Obshchestvoznanie» [Elektronnyy resurs] / sost. A. V. Antonova, Z. I. Guznenko, O. A. Lyzhina. – Rezhim dostupa: <https://uspu.ru/sveden/education/> (data obrashcheniya: 03.05.2018).
8. Stepanishchev A. T. Metodika prepodavaniya i izucheniya istorii : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy : v 2 ch. – М. : VLADOS, 2002. – Ch. I. – 304 s.
9. Stepanishchev A. T. Metodika prepodavaniya i izucheniya istorii : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy : v 2 ch. – М. : VLADOS, 2002. – Ch. II. – 208 s.

10. Studenikin M. T. Metodika prepodavaniya istorii v shkole : ucheb. dlya studentov vyssh. ucheb. zavedeniy. – M. : VLADOS, 2000. – 239 s.

11. Uchebnyy plan napravleniya podgotovki: 44.03.01. – Pedagogicheskoe obrazovanie. Istoriya i obshchestvoznaniye [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: https://uspu.ru/sveden/files/44.03.05_PO_Istoriya_i_obshchestvoznaniye_2017.pdf (data obrashcheniya: 05.05.2018).

12. Uchebnyy plan napravleniya podgotovki: 44.03.01. – Pedagogicheskoe obrazovanie. Istoriya i pravovedeniye [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: https://uspu.ru/sveden/files/Ucheb_plan_IP_26.05.2016.pdf (data obrashcheniya: 05.05.2018).

13. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: // <http://classinform.ru/fgos/44.03.01-pedagogicheskoe-obrazovanie.html> (data obrashcheniya: 13.02.2018).

14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05. Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki). – Rezhim dostupa: <http://classinform.ru/fgos/44.03.05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumia-profiliami-podgotovki.html> (data obrashcheniya: 30.04.2018).

15. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii». – M., 2013. – 160 s.

16. Khutorskoy A. V. Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii : nauch.-metod. posobie. – M., 2013. – 73 s.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.016:808.5
ББК Ш141.12-9-553

ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

Дзюбко Галина Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин, Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище им. генерала армии В. Ф. Маргелова; 390013, г. Рязань, пл. Маргелова, 1; e-mail: dg108@mail.ru.

МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ВИТАГЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «АКАДЕМИЧЕСКАЯ РИТОРИКА»)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: витагенное обучение; андрагогика; академическая риторика; коммуникативные компетенции; ценностное отношение; педагогическое общение; студенты; учебные дисциплины.

АННОТАЦИЯ. Современная государственная политика в области образования требует более полно учитывать потребности каждого отдельного ученика, а значит, соблюдать психолого-педагогические условия, направленные на создание образовательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному развитию обучающегося и одновременно сохранению его индивидуальности. Этому удовлетворяет технология витагенного обучения, разработанная доктором педагогических наук, профессором А. С. Белкиным. В процессе витального образования происходит формирование комплексных навыков адаптации к современной жизни; формирование готовности к самосохранению через самодисциплину и мобилизацию личностных сил; формирование представления о многомерности образовательного процесса и, как следствие, неоднозначности путей решения образовательных задач. Перечисленные задачи витагенного обучения соответствуют принципам андрагогики – разделу современной педагогики, занимающемуся проблемами обучения и воспитания взрослых (адьюнктура является частью андрагогики). Витагенное обучение помогает создать оптимальные условия для самореализации каждого обучающегося. Процесс подготовки преподавателей высшей военной школы направлен, с одной стороны, на получение знаний в области педагогики высшей школы; с другой – на изучение основных принципов и норм педагогического общения; понимание особенностей публичных выступлений и психолого-лингвистических характеристик ораторского искусства в целом; умение вырабатывать индивидуальный стиль общения в зависимости от свойств личности, приобретение опыта воздействия на людей своей речью, управления специфическими языковыми барьерами. Применительно к академической риторике это значит, что преподаватель опирается на опыт деятельности офицера в должности командира подразделения, учитывает определенную шаблонность, принятую в военной педагогике, отсутствие сформированных риторических навыков и в то же время поддерживает стремление к получению опыта коммуникативной педагогической деятельности. Следуя принципам витагенного обучения, мы решаем сразу несколько задач: используем положительный жизненный опыт (прежде всего, социальный и профессиональный) в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний. Индивидуальная работа заключается в диалоге обучающегося и преподавателя, направленном на взаимную передачу информации и знаний. Приоритетно самостоятельное обучение. Формирование языковой способности позволит планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития. А опора на принципы витагенного обучения, реализация витагенной технологии в процессе обучения в высшей школе позволит осуществить объемное овладение знаниями в процессе сотрудничества.

Dzyubko Galina Yur'evna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of the Humanities and Sciences, Ryazan Guards Higher Airborne Command School named after General of the Army V. F. Margelov, Ryazan', Russia.

REALIZATION OF VITAGENIC TRAINING TECHNOLOGY IN HIGHER EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF THE SUBJECT "ACADEMIC RHETORIC")

KEYWORDS: vitagenetic teaching; andragogy; academic rhetoric; communicative competences; value attitude; pedagogical communication; students; academic subjects.

ABSTRACT. Modern state policy in the field of education requires to take into account the needs of each student, and therefore, to comply with psychological and pedagogical conditions aimed at creating an educational environment that promotes emotional and value, social, personal and cognitive development of a student and, at the same time, preserves their personality. This can be accomplished with the help of vitagenic training, developed by Doctor of Pedagogy, Professor A. Belkin. In the process of vital education complex skills of adaptation to modern life are formed, as well as readiness for self-preservation through self-discipline and mobilization of personal forces and the idea of multidimensionality of educational process and, as a result, an abundance of ways for the solution of educational tasks. The listed tasks of vitagenic training correspond to the principles of andragogy – the branch of modern pedagogy dealing with the problems of teaching adults (post-graduate military education is a part of andragogy). Vitagenic training helps to create optimal conditions for self-actualization of each student. The process of training of higher military school teachers is aimed, on the one hand, at gaining knowledge in the field of pedagogy of

higher school; on the other hand at the study of the basic principles and norms of pedagogical communication; understanding of the features of public speaking and psychological and linguistic characteristics of public speaking in general; the ability to develop an individual style of communication depending on the properties of the individual; the acquisition of manipulation skills with the help of speech; management of specific language barriers. With regard to academic rhetoric, this means that the teacher relies on the experience of the unit commander, takes into account a certain pattern adopted in military pedagogy and lack of rhetorical skills and at the same time supports the desire to gain experience of communicative teaching activities. Following the principles of vitagenic learning, we solve several problems at once: we use positive life experience (primarily social and professional) as a training base and a source of new knowledge. Individual work is a dialogue between a student and a teacher, aimed at the mutual transfer of information and knowledge. Priority is to self-study. The formation of language ability will allow to plan and solve problems of one's own professional and personal development. Reliance on the principles of vitagenic learning and implementation of vitagenic technology in the process of learning in higher education will allow to increase the scope of knowledge in the process of cooperation.

Современная государственная политика в области образования требует создания психолого-педагогических условий, направленных на формирование образовательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному развитию обучающегося и одновременно сохранению его индивидуальности. Так, в ст. 3 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» провозглашается «свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, ... адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека» [1, с. 4]. В ст. 10 декларируется: «Система образования создает условия для непрерывного образования посредством ... учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования» [1, с. 13]. Эти требования относятся ко всем уровням образования, в том числе и к обучению в аспирантуре или адъюнктуре.

Процесс подготовки преподавателей высшей военной школы по дисциплине «Академическая риторика» направлен, с одной стороны, на получение знаний в области педагогики высшей школы; с другой – на изучение основных принципов и норм педагогического общения; понимание особенностей публичных выступлений и психолого-лингвистических характеристик ораторского искусства в целом; умение выработать индивидуальный стиль общения в зависимости от свойств личности, особенностей подчиненных, характера решаемых задач и ситуации общения; приобретение опыта воздействия на людей своей речью, управления специфическими языковыми барьерами [2; 3].

При определении методики преподавания дисциплины «Академическая риторика» мы исходили из того, что обучение в

высшей школе достаточно традиционно, значительную роль в нем играет самообразование (самостоятельная подготовка в военном вузе), при этом обучающиеся имеют не только жизненный, но и профессиональный опыт. Следовательно, при выборе технологий для реализации методики логичным, наряду с другими технологиями, стал выбор витагенного обучения.

Мы отталкивались от определения понятия «педагогическая технология», данного А. К. Колеченко, поскольку оно в той или иной степени повторяется в большинстве словарей и исследований: «Педагогическая технология – набор операций по конструированию, формированию и контролю знаний, умений, навыков и отношений в соответствии с поставленными целями» [8, с. 150]. Она представляет собой систему способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности обучающегося, а сама деятельность представлена как определенная система действий, обеспечивающих гарантированный результат, то есть педагогическая технология служит конкретизацией методики.

Витагенное образование, как определяет его А. С. Белкин, «представляет собой процесс взаимодействия обучающихся и обучающихся, направленный на помощь обучающимся в формировании полноты проявления человеческой индивидуальности, новых форм собственной жизнедеятельности, адекватных развитию (изменению) общества, посредством актуализации всей полноты витагенного (жизненного) опыта, приобретения его новых конструктивных форм, опоры на витагенный (филогенетический) опыт всего человечества и его отдельных групп» [5, с. 4]. Отсюда очевидна актуальность заявленной темы: реализуя технологию витагенного обучения, мы, на наш взгляд, максимально эффективно выполняем требования к подготовке кадров.

В адъюнктуру, как правило, приходят учиться офицеры, имеющие небольшой

опыт педагогической деятельности, а иногда – только опыт службы командиром подразделения. Они хорошо понимают особенности преподаваемого материала, но при этом плохо владеют методикой, навыки академической риторики у них сформированы недостаточно. Более того, отсутствие полноценной речевой преподавательской практики формирует устойчивый психологический барьер. В этих условиях обращение к витагенной теории обосновывается на том, что в ее основе лежит утверждение о наличии «витагенных форм жизненного опыта», которые «заполняются человеком в процессе проживания событийного ряда и составляют жизненный опыт личности» [6, с. 2]. Происходит «формирование образа собственного «я»; активизация положительного витального опыта и одновременно преобразование витагенного опыта человечества, «в том числе и узкоспециализированного прагматического набора профессионально значимых знаний, умений и навыков» [5], а в системе адъюнктуры – и опыта деятельности.

Отметим, что витагенное обучение разрабатывалось для школы (и самим профессором А. С. Белкиным, и его учениками в ряде диссертационных исследований по различным дисциплинам средней школы). Адаптация витагенной теории к задачам высшей школы (а в нашем случае – военной) свидетельствует о новизне работы, во-первых, и практической реализации преемственности обучения, во-вторых.

Витагенное обучение направлено на решение следующих актуальных для заявленной темы задач:

- формирование комплексных навыков адаптации к современной жизни (компетентностей);

- формирование готовности к самосохранению через самодисциплину и мобилизацию личностных сил;

- формирование представления о многомерности образовательного процесса и, как следствие, неоднозначности путей решения образовательных задач.

Перечисленные задачи витагенного обучения соответствуют принципам андрагогики – разделу современной педагогики, занимающемуся проблемами обучения и воспитания взрослых. Уточним: в широком смысле андрагогику понимают как науку личностной самореализации человека в течение всей его жизни. И здесь витагенное обучение дает возможность создавать оптимальные условия для самореализации каждого обучающегося, поскольку «смысл витагенного опыта – в конструировании способа жизнедеятельности на основе приобретаемого жизненного опыта при усло-

вии сбалансированного удовлетворения фундаментальных витальных потребностей личности» [10, с. 2]. Обращаясь к витагенному обучению, из целого комплекса средств мы выбрали те, которые, на наш взгляд, могут наиболее эффективно решить задачи конкретной дисциплины.

Учебный процесс в высшей школе традиционно строится по схеме: введение нового материала на лекциях, углубление знаний на семинарах, выработка умений и навыков на практических занятиях, продолжение обучения в процессе самостоятельной работы. Рассмотрим механизмы реализации витагенного обучения на каждом из этапов.

Академическая риторика должна быть «максимально информативной, в достаточной степени научной и убедительно мотивационной» [13, с. 16]. Академическая лекция – это не набор выдержек из научной литературы и/или рассказ об опыте преподавателя. «Академический монолог – это ... процесс научного поиска» [13, с. 16]. При этом преподаватель обязан преподносить факты через призму собственного опыта, поэтому при подготовке к чтению лекций часть материала (вопрос, определенный аспект темы) предлагается подготовить адъюнктам. Желательно, чтобы при этом был сделан акцент на особенности изложения материала в военном вузе, были приведены примеры из собственной практики [12; 14]. Выбор материала, разработка текста, который должен соответствовать теме и временным рамкам, подготовка презентации – все это заставляет адъюнкта не только изучить новое, но и сделать его интересным для аудитории; выбрать самое существенное для текстового наполнения презентации. Прием, безусловно, не новый, но эффективный, потому что будущий преподаватель учится решать множество коммуникативных задач, в первую очередь, таких как компиляция текста, выделение наиболее важного материала, языковая адаптация текста к особенностям аудитории, риторическая обработка материала и т.п. Кстати, учебные вопросы тематического плана предусматривают изучение как чисто языковых и риторических, так и психолого-педагогических аспектов. Например, тема «Риторическое воздействие как наука» раскрывается через вопросы: «Риторика: объект и материал для исследования», «Риторические законы», «Психолого-лингвистические характеристики ораторского искусства». А при изучении сущности педагогического общения наряду с проблемами культуры и техники речи, ее логичности и особенностями аргументации предусмотрено рассмотрение психологических условий

успешности профессиональной коммуникации. Выбирая вопросы, которые предстоит читать адъюнктам, мы руководствуемся значимостью материала для обучающихся и возможностью построить междисциплинарные связи.

При подготовке семинаров определяются только направления обсуждения, а конкретные вопросы формулируют адъюнкты исходя из уровня знаний и собственных потребностей. В этом случае преподаватель выступает не столько в роли обучающего, сколько – коллеги, но имеющего большой опыт. При таком подходе семинар становится не только более интересным, но и более эффективным. А в процессе обсуждения вопросов, выбранных самими обучающимися, снимается психологический барьер страха публичного выступления. Напомним в связи с этим два основных постулата профессора А. С. Белкина: «...в витагенный опыт может входить именно та часть процесса образования, которая выходит за тесные рамки учебного процесса» [4, с. 156]; при этом ценностно не только знание, ценностно незнание “как способ познания в образовательном процессе...”» [там же]. Незнание как научно-педагогическая категория имеет несколько содержательных характеристик:

- способ осознать границы знания, так как незнание безгранично;
- фактор стимулирования познавательной активности;
- способ получения нового знания на основе преобразования старого, то есть способ мысленного конструирования знания;
- источник профессиональной рефлексии и самооценки личности [4, с. 159].

Индивидуальная работа заключается в диалоге обучающегося и преподавателя, направленном на взаимную передачу информации и знаний. Приоритетно самостоятельное обучение, которое обеспечивает взрослому человеку возможность неспешного ознакомления с учебными материалами, запоминания терминов, понятий, классификаций, осмысления процессов и технологий их выполнения так, как удобно самому обучающемуся, в соответствии с его траекторией обучения. Этим положениям соответствует набор заданий для самостоятельной работы адъюнкта [12; 15]. В их число входят как традиционные рефераты, тестовые и разноуровневые задания, так и эссе, проекты, деловые (ролевые) игры, кейс-задачи. Такой выбор заданий неслучаен: эссе позволяет оценить умение обучающегося письменно излагать суть поставленной проблемы, самостоятельно проводить ее анализ с использованием концепций и аналитического инструмен-

тария соответствующей дисциплины, делать выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме; деловая игра и кейс как совместная деятельность группы обучающихся и преподавателя позволяют оценить умение анализировать и решать типичные профессиональные задачи. И здесь мы тоже опираемся на принципы витагенного обучения. В первую очередь, принцип индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей, с учетом социально-психологических характеристик личности и тех ограничений, которые налагаются его деятельностью, наличием свободного времени и т. п., и принцип элективности обучения, который предусматривает предоставление обучающемуся свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения [9; 10].

Выбирая те или иные варианты для самостоятельной работы, адъюнкт исходит из собственных интересов и потребностей, собственного уровня подготовки. По сути, он проектирует собственный прогресс в обучении. Обучение в этом случае направлено на совершенствование личности, создание способностей к самообучению, постижению нового в процессе практической деятельности. Важно и то, что происходит корректировка устаревшего опыта и личностных установок, препятствующих освоению новых знаний.

Следуя принципам витагенного обучения, мы решаем сразу несколько задач: используем положительный жизненный опыт (прежде всего, социальный и профессиональный) в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний. В перечень фундаментальных витальных потребностей А. С. Белкин включает когнитивно-праксеологические (познание и деятельность); социабельные (потребность в общении, сочувствие, альтруизм, чувство справедливости) и трансцендентальные (потребность в вере, высших духовных смыслах бытия) [5, с. 2]. Обратим внимание: названные потребности в той или иной степени становятся основой для формирования зрелой личности педагога, его коммуникативной компетенции. Но хочется отметить еще одну особенность. Риторика высшей школы – не только один из древнейших видов красноречия, она формирует личность, относящуюся, по точному определению И. А. Лешутиной и И. В. Даниловой, к «элитарному типу речевой культуры». Формирование языковой способности позволит «планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития», в том числе «осуществлять преподавательскую деятельность» [13].

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – Российская газета. Федеральный выпуск. – 2012. – № 5976 от 31 декабря.
2. Архипова Е. В. Преемственность в языковом образовании и теория принципов речевого развития // Преемственность содержания образовательных программ средней и высшей школы – основа фундаментальной подготовки специалистов : Тез. докл. межвуз. науч.-метод. конф. (Рязань, 2 марта 1999 г.). – Рязань : Изд-во РГПУ, 1999. – С. 63–65.
3. Архипова Е. В. Теория принципов речевого развития как методологическая основа формирования коммуникативной компетенции // Научно-методическое обеспечение процесса обучения русскому языку в школе и вузе : Тез. докл. Международн. науч.-практ. конф. (Москва, 15–16 марта 2001 г.). – М. : МПГУ, 2001. – С. 40–42.
4. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
5. Белкин А. С., Вербицкая Н. О. Витagenное образование в системе педагогического знания (витagenная концепция личности) [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. – 2007. – № 1. – Режим доступа: <http://journals.uspu.ru> (дата обращения: 10.04.2018).
6. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : мат-лы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
7. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь [Электронный ресурс] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Режим доступа: <http://eruds.ru/pedagogicheskij-slovar-2/> (дата обращения: 29.05.2018).
8. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий. – СПб. : КАРО, 2001. – 368 с.
9. Коротаева Е. В. Школы профессора А. С. Белкина // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 64–68.
10. Кривенко В. А. Технология витagenного обучения школьников. – Екатеринбург : Издательство Дома учителя, 2004. – 55 с.
11. Лазуткина Л. Н. Развитие речевой культуры как условие формирования личности обучающегося // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку : Межрегиональная конференция. – Рязань, 2015. – С. 412–414.
12. Лазуткина Л. Н. Интеграция образовательной и научно-исследовательской деятельности в целях повышения качества подготовки обучающихся в высшей школе // Современная наука глазами молодых ученых: достижения, проблемы, перспективы : мат-лы межвуз. науч.-практ. конференции / Рязанский государственный агротехнологический университет им. П. А. Костычева. – Рязань, 2014. – С. 146–151.
13. Лешутина И. А., Данилова И. В. Академическая риторика: феномен и раритет // Смоленский медицинский альманах. – 2015. – № 2. – С. 15–19.
14. Софронова Н. В. Инновационная подготовка педагогических кадров в рамках компетентностного подхода // Проблемы развития высшего образования в Российской Федерации на современном этапе : мат-лы междунар. науч.-практ. конференции. – Рязань, 2014. – С. 38–41.
15. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

R E F E R E N C E S

1. Federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii». – Rossiyskaya gazeta. Federal'nyy vypusk. – 2012. – № 5976 ot 31 dekabrya.
2. Arkhipova E. V. Preemstvennost' v yazykovom obrazovanii i teoriya printsipov rechevogo razvitiya // Preemstvennost' soderzhaniya obrazovatel'nykh program sredney i vysshey shkoly – osnova fundamental'noy podgotovki spetsialistov : Tez. dokl. mezhvuz. nauch.-metod. konf. (Ryazan', 2 marta 1999 g.). – Ryazan' : Izd-vo RGPU, 1999. – S. 63–65.
3. Arkhipova E. V. Teoriya printsipov rechevogo razvitiya kak metodologicheskaya osnova formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii // Nauchno-metodicheskoe obespechenie protsessa obucheniya russkomu yazyku v shkole i vuze : Tez. dokl. Mezhhdunarodn. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 15–16 marta 2001 g.). – M. : MPGU, 2001. – S. 40–42.
4. Belkin A. S. Osnovy vozrastnoy pedagogiki : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. – M. : Akademiya, 2000. – 192 s.
5. Belkin A. S., Verbitskaya N. O. Vitagennoe obrazovanie v sisteme pedagogicheskogo znaniya (vitagennaya kontseptsiya lichnosti) [Elektronnyy resurs] // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2007. – № 1. – Rezhim dostupa: <http://journals.uspu.ru> (data obrashcheniya: 10.04.2018).
6. Verbitskiy A. A. Kompetentnostnyy podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya : mat-ly k chetvertomu zasedaniyu metodologicheskogo seminaru 16 noyabrya 2004 g. – M. : Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. – 84 s.
7. Kodzhaspirova G. M. Pedagogicheskij slovar' [Elektronnyy resurs] / G. M. Kodzhaspirova, A. Yu. Kodzhaspirov. – Rezhim dostupa: <http://eruds.ru/pedagogicheskij-slovar-2/> (data obrashcheniya: 29.05.2018).
8. Kolechenko A. K. Entsiklopediya pedagogicheskikh tekhnologiy. – SPb. : KARO, 2001. – 368 s.
9. Korotaeva E. V. Shkoly professora A. S. Belkina // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 12. – S. 64–68.
10. Krivenko V. A. Tekhnologiya vitagennogo obucheniya shkol'nikov. – Ekaterinburg : Izdatel'stvo Doma uchitelya, 2004. – 55 s.

11. Lazutkina L. N. Razvitie rechevoy kul'tury kak uslovie formirovaniya lichnosti obuchayushchegosya // Aktual'nye voprosy obucheniya russkomu (rodnomu) yazyku : Mezhtsele'naya konferentsiya. – Ryazan', 2015. – S. 412–414.
12. Lazutkina L. N. Integratsiya obrazovatel'noy i nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti v tselyakh povysheniya kachestva podgotovki obuchayushchikhsya v vysshey shkole // Sovremennaya nauka glazami molodykh uchenykh: dostizheniya, problemy, perspektivy : mat-ly mezhvuz. nauch.-prakt. konferentsii / Ryazanskiy gosudarstvennyy agrotekhno-logicheskiy universitet im. P. A Kostycheva. – Ryazan', 2014. – S. 146–151.
13. Leshutina I. A., Danilova I. V. Akademicheskaya ritorika: fenomen i raritet // Smolenskiy meditsinskiy al'manakh. – 2015. – № 2. – S. 15–19.
14. Sofronova N. V. Innovatsionnaya podgotovka pedagogicheskikh kadrov v ramkakh kompetentnostnogo podkhoda // Problemy razvitiya vysshego obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii na sovremennom etape : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konferentsii. – Ryazan', 2014. – S. 38–41.
15. Khutorskoy A. V. Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vseh po-raznomu? : posobie dlya uchitelya. – M. : VLADOS-PRESS, 2005. – 383 s.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК376.356:681.818.52
ББК 4452.026.23+Щ315.722-7

ГРНТИ 14.29.27

Код ВАК 13.00.03

Лаптев Иван Григорьевич,

кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования, Астраханский государственный университет; 414056, г. Астрахань, ул. Тагитцева, 20а; e-mail: ivgrigl@mail.ru.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ НА БЛОКФЛЕЙТЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: младшие школьники; дети с нарушениями слуха; нарушения слуха; костно-тканевая проводимость; обучение игре на блокфлейте; блокфлейты; сурдопедагогика; музыкальная подготовка педагога.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается инновационный способ реабилитации младших школьников с нарушениями слуха. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена недостаточностью методик музыкальной и речевой стимуляции в реабилитации детей с нарушениями слуха. Наиболее современной и прогрессивной является методика развития речи и музыкальности в процессе игры на блокфлейте, инструменте с колеблющимся столбом воздуха, который при игре проникает по каналам костно-тканевой проводимости в головной мозг и фиксируется как звук определенной высоты.

В 1932 г. русский ученый-оториноларинголог Г. Г. Куликовский выяснил, что колебания волн к кортиеу органу, рецепторной части слухового анализатора, передаются не только воздушным путем через звукопроводящий аппарат уха, но и через кости черепа тканевым путем, что положительно влияет на повышение порога слышимости по каналам костно-тканевой проводимости (Я. С. Темкин, 1957; С. Portmann, 1961; В. П. Морозов, 1970, другие авторы). Отмечается, что поражение корковых центров активизирует костно-тканевую проводимость, появляется плохое восприятие речи при относительно хорошем восприятии чистых тонов (В. Ф. Ундриц). Таким образом, различение чистых тонов составляет более легкую задачу, чем анализ речевых сигналов и синтеза словесных понятий.

Для нас принципиально важным является сам факт костно-тканевой проводимости и возможность игры младших школьников на блокфлейте.

Проигрывание песенных мелодий способствует музыкальной стимуляции, пропевание мелодии песни с текстом активизирует речевую реабилитацию младших школьников с нарушениями слуха.

Статья подготовлена в рамках ранее разработанной программы «Обновленный слух» и направлена на продвижение данной инновационной методики, позволяющей активизировать реабилитационный процесс.

Laptev Ivan Grigoryevich,

Candidate of Pedagogy, Professor, Department of Preschool and Primary Education, Astrakhan State University, Astrakhan, Russia.

LANGUAGE DEVELOPMENT OF DEAF AND HARD OF HEARING JUNIOR SCHOOLCHILDREN WHEN PLAYING THE BLOCKFLUTE

KEYWORDS: junior schoolchildren; children with hearing impairments; hearing impairments ; bone and tissue conduction; play the block flute; block flute; deaf education; musical education of teachers.

ABSTRACT. The article deals with the innovative method of rehabilitation of younger schoolchildren with hearing impairment. The urgency of the investigated problem is caused by insufficiency of the methods of musical and speech stimulation in rehabilitation of children with hearing impairment. The most modern and progressive technique is the development of speech and musicality in the process of playing the block flute, the instrument with an oscillating column of air that, when playing, enters the channels of bone and tissue conduction to the brain and is recorded as the sound of a particular pitch.

In 1932, the Russian scientist-otolaryngologist G. G. Kulikovsky found out that the oscillations of the waves to the Corti organ, the receptor part of the auditory analyzer, are transmitted not only by air through the ear, but also through the skull bones by tissue, which positively affects the increase in the threshold of audibility through the channels of bone and tissue conductivity (Ya. S. Temkin, 1957; S. Portmann, 1961; V. P. Morozov, 1970; and others). It is noted that the malfunction of cortical centers activates bone conduction, there is a poor perception of speech with a relatively good perception of pure tones (V. F. Undrits). Thus, the distinction of pure tones is an easier task than the analysis of speech signals and the synthesis of verbal concepts.

Crucial for us is the fact of bone tissue conductivity and the possibility of playing the block flute by younger students.

Playing melodies contributes to musical stimulation, singing a song activates speech rehabilitation of younger schoolchildren with hearing impairments.

The article is prepared within the framework of the previously developed program "Renewed hearing" and is aimed at promoting this innovative technique that allows to intensify the rehabilitation process.

Педагоги и воспитатели детей с частичной или полной потерей слуха и речи окружают младших школьников атмосферой доброты и любви, образования и просвещения, активного развития речи и музыкальности.

Для младшего школьника с нарушениями слуха сфера музыкального восприятия, словно тайна за семью печатями, сохраняется только до тех пор, пока музыкальное сознание такого ребенка не откроет для себя код или «инсайт» как озарение на пути осмысления музыкальных звуков, музыкальных произведений. Феномен «замирания» при звучании музыки, появление чего-то необычного у глухих и слабослышащих школьников в движении руки, в мимике, в жесте, является своеобразным «пусковым механизмом», невербальным сигналом обостренного восприятия музыкальных звуков [1].

За основу инновационного подхода был взят «посыл» академика В. П. Морозова о костно-тканевой проводимости [9]. Ученики третьего класса коррекционной общеобразовательной школы-интерната 1-го вида г. Астрахани осваивали основы игры на блокфлейте. Помощником и сурдопереводчиком в работе с детьми была воспитательница класса Ирина Федоровна Андрианова.

Методами инновационной методики являются практический и объяснительно-иллюстративный метод, что позволяет школьникам с нарушениями слуха выполнять музыкально-инструментальные задания; метод рефлексии, когда ученик при игре на блокфлейте, согласно костно-тканевой проводимости, слышит инструментальный звук. Важен также метод беседы, позволяющий объективно серией вопросов узнать и выявить слышание звуков в процессе игры младших школьников на блокфлейте. Слышание позволяет успешно корректировать звук определенной высоты более легким выдохом на слог «ту» и тактильным ощущением правильно закрытых отверстий пальчиками. Данная методика проводилась впервые и требует дальнейшего исследования [7].

Совершенствование кинестетических ощущений по развитию слухового музыкального восприятия компенсирует природные недостатки, повышает самоконтроль в процессе музыкальной деятельности и последующего активного речевого общения. Решению этой трудной задачи в значительной мере способствует широкое поле музыкального и речевого воспитания [8].

Используя первоначально вибрационно-тактильные упражнения, дети постепенно приучаются слушать и слышать музыку, двигаться в соответствии с изменением ее характера. Обучение способствует музыкальному, общему, а также речевому развитию младших школьников, предполагая:

- привить устойчивый интерес к музыкальным занятиям;
- научить слушать, слышать, воспринимать и чувствовать музыку;
- создавать под аккомпанемент фортепиано музыкально-двигательные образы с помощью сурдопедагога;
- добиваться пластичности, выразительности движений;
- уметь ориентироваться в пространстве и согласованно двигаться вместе с другими;
- развивать правильную двигательную реакцию на музыку (плавную, медленную, быструю, стремительную);
- активизировать интерес слабослышащих детей к игре на различных ритмических инструментах, создавая при этом полиритмию;
- формировать потребность младших школьников в игре на блокфлейте;
- выработать умение начинать и заканчивать музыкальную фразу при игре на блокфлейте одновременно с аккомпанементом фортепиано.

Широкий круг вопросов не отвлекал педагогов и воспитателей от их основной задачи – обучить глухого или тугоухого ребенка разговорной речи, подготовить его к дальнейшему приобретению необходимых знаний и активному восприятию окружающей среды [3; 4; 5].

Практика показывает, что общение с музыкой ускоряет разностороннее психофизическое развитие детского организма: улучшает осанку, углубляет дыхание, усиливает кровообращение, повышает жизненный тонус. Движения становятся свободными, ритмичными, красивыми.

Слушая музыку, находясь в ритмичном движении или играя на блокфлейте, ученик переключает свое внимание на звучащую музыку, получая, таким образом, психолого-педагогическую разрядку [6; 11; 12].

Играя на блокфлейте ритмический рисунок на одной ноте и слыша его, как указывали сами дети, они могли на этом же звуке, пока интонационно неточно, спеть его, даже с творческим текстом, сочиненным самими детьми. Каждое певческое упражнение имело свою сюжетную основу, близкую интересам и доступную детскому пониманию, такие

как «Мы играем», «Мы поем»; другие дети могут сопровождать упражнения игрой на ритмических инструментах.

У младших школьников зарождалась потребность как в игре на блокфлейте, так и в пении. Эта потребность наполняет их жизнь ярким, эмоциональным содержанием. Они охотно играли и пели не только на занятиях под руководством педагога, но и самостоятельно в часы досуга.

Практическая реализация познавательной активности способствует поддержке интереса младших школьников к исследованию инструмента «блокфлейта», а также реализации несложных инструментально-исполнительских возможностей. Школьники задавали много вопросов и, удовлетворенные краткими емкими ответами, увлекаясь, в течение часа могли «вызывать звуки» (терминология детей), которые они слышали в коре головного мозга согласно костно-тканевой проводимости.

Большое значение для формирования слитной, интонированной речи имеют занятия музыкальной стимуляцией, благодаря которым ребенок легче воспринимает мелодию. Через музыкальный ритм ребенок анализирует слово и предложение. Для ребенка со слуховыми нарушениями мелодия в вокальной музыке способствует развитию интонации в речи, а темп в инструментальной и вокальной музыке стимулирует развитие временной ориентации в исполнении несложной песни, а значит и в речи детей с нарушениями слуха. Важна работа с младшими школьниками над музыкальным ритмом, ибо ритм – это движение во всех его проявлениях.

В процессе речевой и музыкальной стимуляции широко использовались моно-сенсорный и полисенсорный подходы в развитии слуха [13; 15]. Базой явились ритмические слоги и слова, а затем и малые стихотворные строки, сочиненные детьми, например: «Апрель веселый к нам пришел, принес он много света, а птицы рады песни петь до самого рассвета».

На занятиях по музыкальной стимуляции в процессе освоения игры на блокфлейте мы активно вели работу по обучению пению. Глухие дети могут и любят петь. Пение – обязательная форма реабилитации эмоций, слуха, ритма, голоса ребенка. Но интонирование песен бывает доступно, прежде всего, слабослышащим детям. Головной и артикуляционный аппарат у глухого не нарушен, однако, как всякий орган, долго не функционирующий, он слабо развит. В силу того что обратной связи нет, затрудняется порождение речи, отсутствуют модуляции голоса и внятность произношения, поэтому игра на блокфлейте, как фак-

тор проникновения звуков по каналам костно-тканевой проводимости в головной мозг, стимулирует процесс слышания, а затем и пения звуков.

Общение с музыкой ускоряет разностороннее психофизическое развитие детского организма: улучшает осанку, углубляет дыхание, усиливает кровообращение, повышает жизненный тонус. Игра в детском оркестре, инструментальное музицирование, пение в группе дают возможность повысить самооценку и приблизиться к миру слышащих людей.

У детей с нарушениями слуха и речи интерес вызывает инструментальное музицирование, то есть творческое исполнение на блокфлейте кратких мелодико-ритмических моделей. Суть такого музицирования заключается в том, что дети постигают сначала основы игры на ритмических инструментах, а затем и на блокфлейте, звуки которой в результате костно-тканевой проводимости проникают в их сознание, благодаря чему появляется возможность самостоятельно сыграть и услышать (!) звуковое движение вверх или вниз. Главным в точности звучания является умение закрывать отверстия на инструменте пальчиками левой и правой руки. Интерес к восприятию звуков позволяет постепенно закреплять навыки игры на блокфлейте. Ученики через несколько технических занятий по усвоению навыков перекрытия отверстий и подаче дыхания верно играли на блокфлейте специально подготовленный несложный вариант инструментовки пьесы из «Детского альбома» П. И. Чайковского «Старинная французская песенка» в сопровождении фортепиано.

С детьми была проведена беседа о творчестве композитора П. И. Чайковского, в ходе которой они с увлечением прослушали несколько пьес из «Детского альбома», долго, с интересом рассматривали портрет композитора. Задавали вопросы. Затем на карте и на глобусе увидели страну, которая называется Франция, узнали, откуда пришла к нам эта прекрасная мелодия. Увидев на карте и на глобусе необъятную ширь России, дети, взяв в руки блокфлейты, сыграли ранее разученную мелодию русской народной песни на четырех звуках «Василек» и спели один куплет песни, проявляя искреннюю любовь к родной Отчизне, к родному Астраханскому краю.

При инструментальном разучивании английской народной песни «Про котят» пришлось несколько упростить мелодический рисунок, что позволило не только играть, но и петь песню со словами первого и второго куплетов. Работа над текстом оказалась несколько сложнее инструментальной деятельности, но осознание шутливого тек-

ста песни обогатило восприятие жизненных ситуаций и способствовало расширению представлений об окружающем мире.

Дети брали в руки блокфлейты, проигрывали мелодию песни и, чтобы звучащую в сознании мелодию «не потерять», сразу же пели ее с текстом. Это свидетельствовало о «следовом эффекте нейронов мозга» академика П. К. Анохина и о совершенствовании образования функциональных систем – минимализации структур мозга, участвующих в реализации функций; закреплении, фиксации функций в мозге в матрице долговременной памяти [2].

Таким образом, мы констатировали результативность инструментальной музыкальной стимуляции и развития речи в реабилитации младших школьников с нарушениями слуха, прежде всего, в процессе игры на блокфлейте и пения.

В течение экспериментального учебного года итоги работы с младшими школьниками были, безусловно, положительно результативными. По нашим наблюдениям, компоненты познавательной активности ярко проявлялись в процессе инструментальной, певческой и речевой деятельности. Более того, инструментально-певческая деятельность стимулировала процесс активного речевого развития, общения младших школьников между собой и с воспитателем.

Конкретно проявилось *повышение уровня речевого развития детей* в следующем: лексический и грамматический строй их речи становился организованным. Количество ошибок в словообразовании уменьшилось, совершенствовалось оформление морфологической и звуковой структуры. Появилась интонационная гибкость в речи в вопросительных и восклицательных предложениях. Речевые фразы стали объемными, сложными и правильными по синтаксической конструкции.

В классе только один школьник был полностью глухим – Анатолий С. Анатолий проявлял живой интерес к блокфлейте и наибольшую любознательность о процессе игры на ней. Именно он дал яркий повод не сомневаться в успешности костно-тканевой проводимости звуков блокфлейты. Беседы с ним, его ответы на цикл вопросов и его пение позволяют с уверенностью говорить о его возникших и развивающихся «внутренних музыкально-слуховых представлениях» (терминология академика Б. М. Теплова).

На одном из очередных занятий, когда надо, прежде всего, правильно перекрывать пальчиками отверстия, он достаточно ясно сказал: «Не то вук». Оказалось, что отверстия инструмента не совсем точно перекрыты. После пальчиковой коррекции Анатолий мягко, как положено, на слог «ту» сыг-

рал необходимый звук. Звук был верным, и в глазах Анатолия засветилась радость маленькой победы над большим недугом. Проявились положительные эмоции в связи с активной инструментальной деятельностью и певческой песенной деятельностью, но с неточной интонацией и несколько неразборчивым текстом.



Ритмическое развитие учащихся практически стало значительным и результативным, школьники ритмически верно исполняли ритм песен.

Заметим, что некоторые дети, больные, с сопутствующими заболеваниями, были меланхоличны, к занятиям проявляли мало интереса, что, естественно, сказало на результативности реабилитационного процесса. Тем не менее, даже пассивная инструментальная деятельность – освоение простейших приемов игры на блокфлейте, пение сыгранных коротких мелодий и пропевание слов разучиваемых народных песен «Василек», «На лугу», «Ходит зайка по саду», «Я на камушке сижу», дали свой положительный результат – уровень речевого развития этих детей заметно повысился.

Ритмическое и речевое развитие младших школьников можно считать успешным в процессе инструментальной музыкальной стимуляции, проговаривания и пропевания текстов песен, однако, звуковысотное развитие, то есть певческое интонирование или активность голосовых связок оказалась пока весьма слабой, что вполне объективно для школьников с нарушениями слуха.

Таким образом, в процессе проведения эксперимента доказана положительная роль инструментальной музыкальной стимуляции в речевой реабилитации младших школьников с нарушениями слуха. Практика показывает, что игра на блокфлейте детей с нарушениями слуха активизирует музыкальное развитие, совершенствует речевые возможности, расширяет жизненный

кругозор, стимулирует общее умственное развитие, способствует становлению коммуникативности детей.

Одним из итогов положительной результативности этой методики было выступление детей в актовом зале Астраханского государственного университета перед педагогами и студентами, не оставившее равнодушными присутствующих в зале. Младшие школьники играли специально созданную несложную мелодию на пяти ступенях минорного лада для первой и третьей частей пьесы П. И. Чайковского «Старинная французская песенка» из цикла «Времена года». Вторая часть проигрывалась только на фортепиано и дети должны были услышать и услышали ее окончание, чтобы вступить играть в третьей части. Затем инструментальный ансамбль исполнил на блокфлейтах мелодию английской народной песни «Про котят» с несколько упрощенным мелодическим рисунком, что позволило не только играть, но и, учитывая «следовый эффект нейронов мозга», петь песню последовательно после проигрывания со словами первого, затем второго куплетов. Весьма понятно, что интонация страдала неточностью, дикция не была четкой, тем не менее, согласно высказываниям слушающих, они уловили и мелодический рисунок песни, и текст песни.

Была организована специальная дискуссия «за круглым столом», выступление перед специалистами-воспитателями и родителями, которые с большим волнением восприняли музыкальные и речевые успехи своих детей, для которых усвоение навыков игры на блокфлейте, инструменте с колеблющимся столбом воздуха, слышание звуков и выступления были, действительно, «маленькой победой над большим недугом» [7; 15].

В итоге инновационного исследования, устного анкетирования, анализа результатов и последующих успешных выступлений подтверждена положительная роль активизации музыкальности и развития речи глухих и слабослышащих младших школьников в процессе игры на блокфлейте.

Лонгитюдные исследования позволяют некоторые явления изучать и

сравнивать через определенные периоды времени. Исследовательский эксперимент по инструментальной и певческой музыкальной стимуляции в реабилитации младших школьников с нарушениями слуха проводился впервые в 2007 г. Воспитатели далее частично повторяли возможность инновационного подхода, коэффициент корреляции, как математический показатель силы связи между двумя переменными, равнялся практически единице, что свидетельствовало об однозначной взаимосвязи между психолого-педагогическими признаками-результатами по типу прямо пропорциональной зависимости. При этом постоянно и систематически использовались современные методы диагностики, лечения и коррекции тугоухости и глухоты у детей [10].

Несомненно, представляет интерес зарубежный аналитический обзор моделирования практики совместного обучения и сотрудничества в общеобразовательных и специальных учебных курсах, который опосредованно может быть использован в методике работы с младшими школьниками с различными нарушениями слуха [15].

Программа «Обновленный слух» была подготовлена специально для VII конкурса Общероссийской благотворительной грантовой программы «Новый день», организованной в 2007 г. акционерным коммерческим банком «Росбанк» совместно с Детским фондом ООН (UNICEF) с привлечением Российского представительства Британского благотворительного фонда Charities Aid Foundation (CAF Россия).

Грантообладателем VII конкурса программы «Новый день» по Южному федеральному округу с программой «Обновленный слух» стал Астраханский государственный университет. За подписями Карела Де Рой – Представителя Детского фонда ООН Unicef в России и Белоруссии, Александра Попова – Председателя ОАО АКБ «Росбанк», Марии Черток – Директора CAF Россия, филиала Благотворительного Фонда Charities Aid Foundation Великобритании, руководство Астраханского государственного университета получило Почетный диплом грантового конкурса «Новый день».

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы и современные тенденции в развитии специальной педагогики и психологии : мат-лы Всерос. науч. конференции (23–26 марта 2015 г., г. Москва) / под ред. Т. А. Соловьевой [и др.]. – М. – Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 368 с.
2. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем. – М. : Наука, 1980. – 197 с.
3. Верботональный метод реабилитации детей с нарушениями слуха и речи: кто и как использует его в России? // Вестник образования. – 2008. – № 18.
4. Губерина Петер. Методо-аудиовизуальная глобальная структура Губерина-Ривенс. – Париж : Дидье, 1965.
5. Дайлидене В. С. Развитие познавательной активности дошкольников в учреждении дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук – Оренбург, 2004. – 18 с.
6. Декер-Фойгт Г. Г. Введение в музыкотерапию / под ред. Г. Г. Декер-Фойгт. – СПб. : Питер, 2013. – 634 с.

7. Инновации в музыкальном воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями слуха : круглый стол / под ред. И. Г. Лаптева. – Астрахань : Астраханский университет, 2007. – 16 с.
8. Лева А. Развитие слуха у неслышащих детей: История. Методы. Возможности. – М. : Академия, 2003. – 224 с.
9. Руководство по фонологии / под ред. В. П. Морозова. – М., 1970. – 104 с.
10. Сапожников Я. М. Современные методы диагностики, лечения и коррекции тугоухости и глухоты у детей. – М. : Икар, 2001. – 97 с.
11. Шушарджан С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. – М., 2010. – 253 с.
12. Элькин В. Целительная магия музыки. Гармония цвета и звука в терапии болезней. – СПб., 2010. – 108 с.
13. Grammatico L. The development of listening skills // The Volta Review. – 1975. – № 77.
14. Ling D. Speech and the hearing impaired child: theory and practice. – Washington, 1976.
15. Ricci Leila Ansari, Fingon Joan C. Faculty Modeling Co-Teaching and Collaboration Practices in General Education and Special Education Courses in Teacher Preparation Programmes // Athens Journal of Education. – 2017. – Novemb.

REFERENCES

1. Aktual'nye problemy i sovremennye tendentsii v razvitii spetsial'noy pedagogiki i psikhologii : mat-ly Vseross. nauch. konferentsii (23–26 marta 2015 g., g. Moskva) / pod red. T. A. Solov'evoy [i dr.]. – М. – Berlin : Direkt-Media, 2015. – 368 s.
2. Anokhin P. K. Uzlovye voprosy teorii funktsional'nykh sistem. – М. : Nauka, 1980. – 197 s.
3. Verbotonal'nyy metod reabilitatsii detey s narusheniyami slukha i rechi: kto i kak ispol'zuet ego v Rossii? // Vestnik obrazovaniya. – 2008. – № 18.
4. Guberina Peter. Metodo-audiovizual'naya global'naya struktura Guberina-Rivens. – Parizh : Did'e, 1965.
5. Daylidene V. S. Razvitie poznavatel'noy aktivnosti doshkol'nikov v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk – Orenburg, 2004. – 18 s.
6. Deker-Foygt G. G. Vvedenie v muzykoterapiyu / pod red. G. G. Deker-Foygt. – SPb. : Pi-ter, 2013. – 634 s.
7. Innovatsii v muzykal'nom vospitanii detey doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta s narusheniyami slukha : kruglyy stol / pod red. I. G. Lapteva. – Astrakhan' : Astrakhanskiy universitet, 2007. – 16 s.
8. Лева А. Развитие слуха у неслышащих детей: История. Методы. Возможности. – М. : Академия, 2003. – 224 с.
9. Руководство по фонологии / под ред. В. П. Морозова. – М., 1970. – 104 с.
10. Сапожников Я. М. Современные методы диагностики, лечения и коррекции тугоухости и глухоты у детей. – М. : Икар, 2001. – 97 с.
11. Шушарджан С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. – М., 2010. – 253 с.
12. El'kin V. Tselitel'naya magiya muzyki. Garmoniya tsveta i zvuka v terapii bolezney. – SPb., 2010. – 108 s.
13. Grammatico L. The development of listening skills // The Volta Review. – 1975. – № 77.
14. Ling D. Speech and the hearing impaired child: theory and practice. – Washington, 1976.
15. Ricci Leila Ansari, Fingon Joan C. Faculty Modeling Co-Teaching and Collaboration Practices in General Education and Special Education Courses in Teacher Preparation Programmes // Athens Journal of Education. – 2017. – Novemb.

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.
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** (200–250 слов, или 2000–2500 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5–7 слов).

Структура статьи

Желательно, чтобы статья имела следующую структуру (для аспирантов эта структура является обязательной. Указанное ниже содержание этих пунктов носит рекомендательный характер):

1. Введение (1–2 стр.)

Постановка научной проблемы, обоснование ее актуальности, цель статьи, вытекающая из постановки научной проблемы. Краткий аналитический обзор исследований, результаты которых использовались в статье. Главная идея публикации (гипотеза исследования), которая должна отличаться новизной от предложенных другими исследователями решений проблемы. Используемые для исследования объекта методы и инструменты. Теоретические и практические результаты.

Результаты исследования (6–8 стр.)

Основное содержание работы, в котором логично и понятно излагаются результаты исследования, идеи, факты, алгоритмы, рассуждения и т.п., подтверждающие гипотезу исследования.

Заключение (до 1 стр.)

Сопоставление полученных результатов с обозначенной в начале работы целью. Выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

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 (выбирать 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: ГРНТИ (код вы можете посмотреть на сайте grnti.ru) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте vak.ed.gov.ru).
15. Предполагаемая рубрика/подрубика журнала.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 107

E-mail: pedobraz@uspu.me

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2018. № 6

Редактор: Ю. А. Мухина
Компьютерная верстка Ю. А. Мухиной

Знак информационной продукции 16+
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 14.06.18. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 9,6. Усл. п. л. 11. Тираж 500 экз. Заказ № 4956.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me