

16+

ISSN 2311-1402

В

НИЖНЕВАРТОВСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА



Е  
С

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Т

3/2020

Н

И

К





# ВЕСТНИК НИЖНЕВАРТОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Bulletin of Nizhnevartovsk State University



Журнал издается с 2008 г.

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, утвержденный ВА

**Главный редактор:** *Горлов С. И.* (г. Нижневартовск, Россия)  
**Зам. гл. редактора:** *Погонышев Д. А.* (г. Нижневартовск, Россия)  
**Отв. редактор:** *Ибрагимова Л. А.* (г. Нижневартовск, Россия)  
**Редакционная коллегия:**  
*Аикин В. А.* (г. Омск, Россия)  
*Войтенко А. А.* (г. Москва, Россия)  
*Гбоко С. К.* (г. Буаке, Кот-д'Ивуар)  
*Горшков-Кантакузен В. А.* (г. Мидлсекс, Великобритания)  
*Дайнеко Н. М.* (г. Гомель, Белоруссия)  
*Еманов А. Г.* (г. Тюмень, Россия)  
*Казанский М. М.* (г. Париж, Франция)  
*Кулагин А. Ю.* (г. Уфа, Россия)  
*Лубышева Л. И.* (г. Москва, Россия)  
*Маймерова Г. Ш.* (г. Бишкек, Киргизия)  
*Медведев С. С.* (г. Санкт-Петербург, Россия)  
*Нурбеков Б. Ж.* (г. Нур-Султан, Казахстан)  
*Овечкина Е. С.* (г. Нижневартовск, Россия)  
*Синяевский Н. И.* (г. Сургут, Россия)  
*Солодкин Я. Г.* (г. Нижневартовск, Россия)  
*Суртаева Н. Н.* (г. Санкт-Петербург, Россия)  
*Тальбов Т. Г.* (г. Нахчыван, Азербайджан)  
*Усманов И. Ю.* (г. Нижневартовск, Россия)  
*Фатуллаев П. У.* (г. Нахчыван, Азербайджан)  
*Цысь В. В.* (г. Нижневартовск, Россия)  
*Шаров О. В.* (г. Санкт-Петербург, Россия)

**Editor-in-Chief:** *Gorlov S. I.* (Nizhnevartovsk, Russia)  
**Deputy Editor:** *Pogonyshev D. A.* (Nizhnevartovsk, Russia)  
**Executive editor:** *Ibragimova L. A.* (Nizhnevartovsk, Russia)  
**Editorial Board:**  
*Aikin V. A.* (Omsk, Russia)  
*Voitenko A. A.* (Moscow, Russia)  
*Gboko S.K.* (Bouake, Côte d'Ivoire)  
*Gorshkov-Kantakuzen V.A.* (Middlesex, UK)  
*Daineko N. M.* (Gomel, Belarus)  
*Emanov A. G.* (Tyumen, Russia)  
*Kazansky M. M.* (Paris, France)  
*Kulagin A. Yu.* (Ufa, Russia)  
*Lubyшева L. I.* (Moscow, Russia)  
*Majorova G. Sh.* (Bishkek, Kyrgyzstan)  
*Medvedev S. S.* (St. Petersburg, Russia)  
*Nurbekov B. Zh.* (Nur-Sultan, Kazakhstan)  
*Ovechkina E.S.* (Nizhnevartovsk, Russia)  
*Sinyavsky N. I.* (Surgut, Russia)  
*Solodkin Ya. G.* (Nizhnevartovsk, Russia)  
*Surtaeva N. N.* (St. Petersburg, Russia)  
*Talibov T. G.* (Nakhchivan, Azerbaijan)  
*Usmanov I. Yu.* (Nizhnevartovsk, Russia)  
*Fatullayev P. U.* (Nakhchivan, Azerbaijan)  
*Tsys V. V.* (Nizhnevartovsk, Russia)  
*Sharov O. V.* (St. Petersburg, Russia)

язык публикации - русский, английский

Учредитель: ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций: свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-55479 от 25 сентября 2013 г.

Адрес редакции: Россия, 628605, ХМАО-Югра, г. Нижневартовск, ул. Ленина, 56

Подписной индекс в каталоге «Газеты. Журналы»  
ОАО «Агентство «Роспечать»» 24943

Индексируется и размещается: CrossRef, Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), НЭБ КиберЛенинка (CyberLeninka), ЭБС IPRbooks, ЭБС «Лань», DOAJ, ZENODO, OpenAIRE, ZDB, Google Академия, Information Matrix for the Analysis of Journals (MIAR), Open Academic Journals Index (OAJI), Polska Bibliografia Naukowa (PBN), Dimensions, AGRIS, Open Ukrainian Citation Index.

The journal is published quarterly by the Publishing House of Nizhnevartovsk State University

The journal is registered with the Russian Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications (Roskomnadzor). Certificate of NVSU Bulletin Printed Publication № FS 77-55479 as of 25th September 2013.

Address: Russia, 628605, Khanty-Mansiysk Autonomous Area-Yugra, Nizhnevartovsk, st. Lenin, 56

Subscription index in the catalog “Newspapers. Journals” of Agency “Rospechat” 24943

The journal is included in the citation indices and international bibliographic databases: Russian Science Citation Index (RSCI), Scientific Electronic Library IPRbooks, Scientific Electronic Library Lan, DOAJ, ZENODO, OpenAIRE, ZDB, Google Academy, Information Matrix for the Analysis of Journals (MIAR), Open Academic Journals Index (OAJI), Polska Bibliografia Naukowa (PBN), Dimensions, AGRIS, Open Ukrainian Citation Index.

<https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3>



Тип лицензии CC, поддерживаемый журналом:  
Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Редактор *Н.В. Титова*  
Тех. редактор *И.С. Анцева*  
Верстка оригинал-макета *Д.В. Вильвина*

Выходит с 2008 г. Периодичность издания: 4 раза в год.

Научный журнал / Scientific journal

Для детей старше 16 лет

Подготовлено и отпечатано в НВГУ  
Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 18.09.2020  
Формат 60×84 1/8. Гарнитура Times. Усл. печ. листов 16,5.  
Тираж 1000 экз. Заказ 2162

Россия, 628616, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра,  
г. Нижневартовск, ул. Маршала Жукова, д. 4.  
Тел./факс: (3466) 24-50-51, E-mail: izdatelstvo@nvsu.ru

ISSN 2311-1402  
ISSN 2311-4444  
ISSN 2686-8784

© Нижневартовский государственный университет, 2020

© Nizhnevartovsk State University, 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

---

<b>Белько Е. С.</b> ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧАЮЩЕГО КУРСА ПО МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ В СИСТЕМЕ MOODLE .....	4
<b>Гайворонский В. Г.</b> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОЦЕНКАХ ПЕДАГОГОВ .....	11
<b>Ефимов Е. Г., Абраменко Е. В.</b> РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ (В РАМКАХ ФГОС 3++) .....	18
<b>Иванова О. А., Шалашова М. М.</b> ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ РОДИТЕЛЕЙ В СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ .....	24
<b>Князева А. Г.</b> ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ НОРМАТИВНЫХ ПРАВОВЫХ АКТОВ: ДЕСКРИПТИВНЫЙ АНАЛИЗ .....	30
<b>Королева М. Ю.</b> ОЦЕНИВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА .....	37
<b>Коростелева Л. В.</b> ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ .....	43
<b>Литвиненко Н. К.</b> ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ В РОССИИ .....	52
<b>Логвинова О. К., Витгенбек В. К., Иванова Г. П.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ .....	60
<b>Матушак А. Ф., Почиталкина Н. Е., Беспалова Д. С.</b> ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ .....	67
<b>Мельникова О. А., Шевелева И. Н.</b> ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗЕ .....	73
<b>Савченков А. В.</b> ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГИБКОСТИ .....	79
<b>Себелева А. В., Чернопиская К. А.</b> ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ГОСУДАРСТВЕННОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА ПО ВОЗРОЖДЕНИЮ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУР .....	86
<b>Устинов И. Ю., Караванов А. А.</b> ТЕХНОЛОГИЯ ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРА .....	96
<b>Циулина М. В.</b> СТРУКТУРА КОНЦЕПЦИИ РЕФЛЕКСИВНО-ЦЕННОСТНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА .....	105
<b>Шкитина Н. С., Касаткина Н. С.</b> МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ .....	115
<b>Яблочникова И. О.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРОВ-ФИНАНСИСТОВ В БЕЛЬГИИ .....	124

## CONTENT

---

<b>Belko E. S.</b> EXPERIENCE IN DESIGNING AN ELECTRONIC TRAINING COURSE ON MATHEMATICAL ANALYSIS IN THE MOODLE SYSTEM .....	4
<b>Gayvoronskiy V. G.</b> THE TEACHERS' OPINION ON EFFICIENCY OF DISTANCE EDUCATION .....	11
<b>Efimov E. G., Abramenko E. V.</b> DISCUSSION ISSUES OF THE USE OF SOCIAL INTERNET NETWORKS IN EDUCATION .....	18
<b>Ivanova O. A., Shalashova M. M.</b> PATHWAYS FOR TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND PREADAPTATION OF PARENTS IN DIRE STRAITS .....	24
<b>Knyazeva A. G.</b> TRAINING FUTURE BACHELORS OF SOCIAL WORK TO USE REGULATORY LEGAL ACTS: A DESCRIPTOR ANALYSIS .....	30
<b>Koroleva M. Yu.</b> EVALUATION OF PROFESSION-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMPETENCY OF CADETS IN COMPETENCY-BASED APPROACH .....	37
<b>Korosteleva L. V.</b> POLITICAL DISCOURSE AS AN ACADEMIC DISCIPLINE IN PROFESSIONAL TRAINING .....	43
<b>Litvinenko N. K.</b> HISTORICAL ASPECTS OF VOCATIONAL TRAINING OF STATE CIVIL SERVANTS IN RUSSIA .....	52
<b>Logvinova O. K., Vittenbek V. K., Ivanova G. P.</b> PEDAGOGICAL EDUCATION FOR FUTURE UNIVERSITY TEACHERS: DETERMINANTS OF EFFECTIVE IMPLEMENTATION .....	60
<b>Matuszak A. F., Pochitalkina N. Ye., Bespalova D. S.</b> TRAINING PEDAGOGICAL STUDENTS FOR TEACHING SPEECH ETIQUETTE TO PUPILS .....	67
<b>Melnikova O. A., Sheveleva I. N.</b> EFFICACY OF COMPETENCY-BASED APPROACH IN TEACHING PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION IN A UNIVERSITY .....	73
<b>Savchenkov A. V.</b> INFLUENCE OF VALUES-BASED ORIENTATIONS OF EDUCATION STUDENTS ON EVOLVEMENT OF THEIR PROFESSIONAL FLEXIBILITY .....	79
<b>Sebeleva A. V., Chernopiskaya K. A.</b> VOCATIONAL EDUCATION WITHIN THE FRAMEWORK OF STATE NATIONAL PROJECT FOR REVITALIZATION OF INDIGENOUS LANGUAGES AND LITERATURES .....	86
<b>Ustinov I. Y., Karavanov A. A.</b> TECHNOLOGY MILITARY-PEDAGOGICAL ACTIVITY AS A CORE COMPONENT OF THE TRAINING OFFICER .....	96
<b>Tsiulina M. V.</b> REFLEXIVE-VALUE SUPPORT OF VOCATIONAL CREATIVE TRAINING OF EDUCATION STUDENTS: THE CONCEPT STRUCTURE .....	105
<b>Shkitina N. S., Kasatkina N. S.</b> TRAINING EDUCATION STUDENTS IN CIVIC AND PATRIOTIC EDUCATION FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS: A MODEL .....	115
<b>Yablochnikova I. O.</b> FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCY OF MASTER OF FINANCE STUDENTS IN BELGIUM .....	124

Е. С. Белько

## ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧАЮЩЕГО КУРСА ПО МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ В СИСТЕМЕ MOODLE

E. S. Belko

### EXPERIENCE IN DESIGNING AN ELECTRONIC TRAINING COURSE ON MATHEMATICAL ANALYSIS IN THE MOODLE SYSTEM

**Аннотация.** В настоящее время на первый план в образовании выходит применение технологий электронного обучения (e-learning). Наиболее актуальным это является в условиях вузовского обучения, где наблюдается процесс преобладания современных педагогических технологий, в том числе технологий электронного обучения, над традиционными. В отличие от представления знаний в готовом виде при традиционном обучении, технологии электронного обучения предусматривают повышение уровня самостоятельной работы обучающихся в индивидуальном темпе, с одной стороны, предоставляя возможности для широкого общения с другими обучающимися и совместного планирования своей деятельности – с другой. Автором рассмотрены возможности использования элементов системы Moodle при освоении математической дисциплины и показано, что Moodle логично дополняет традиционную форму обучения. LMS Moodle – одна из наиболее известных и распространенных систем управления электронным обучением. Систему отличают простота и удобство использования, широкие возможности по организации образовательного процесса и контроля знаний обучающихся. В статье подробно раскрыты этапы проектирования электронного обучающего курса по дисциплине. Рассмотрены возможности системы Moodle при создании электронного курса дисциплины. Описаны методические особенности разработки информационного контента электронного обучающего курса. Обосновано, что в ходе обучения, организованного таким образом, студенты вовлечены в активную познавательную деятельность, при этом они осваивают новый вид деятельности в условиях открытого доступа к информации, знакомятся с новыми технологиями.

**Ключевые слова:** электронная среда; система Moodle; электронное обучение; электронный обучающий курс; обучение с веб-поддержкой; математический анализ; активные методы обучения.

**Abstract.** Currently, the use of e-learning technologies is coming to the fore in education. This is most relevant in the context of higher education, where there is a predominance of modern pedagogical technologies, including e-learning technologies, over traditional ones. In contrast to the presentation of knowledge in a ready-made form in traditional training, e-learning technologies provide for increasing the level of independent work of students at an individual pace on the one hand, providing opportunities for broad communication with other students and joint planning of their activities on the other. The author considers the possibilities of using elements of the Moodle system in the development of a mathematical discipline and shows that Moodle logically complements the traditional form of education. LMS Moodle is one of the most well-known and widespread e-learning management systems. The system is characterized by simplicity and ease of use, wide opportunities for organizing the educational process and monitoring students' knowledge. The article describes in detail the stages of designing an electronic training course for the discipline. The possibilities of the Moodle system for creating an electronic course of the discipline are considered. The article describes the methodological features of developing the information content of the e-learning course. It is reasonable that in the course of training organized in this way, students are involved in active cognitive activity, while students learn a new type of activity in an open access to information, get acquainted with new technologies.

**Keywords:** electronic environment; Moodle system; e-learning; e-learning course; web-based learning; mathematical analysis; active learning methods.

**Сведения об авторе:** Белько Елена Станиславовна, ORCID: 0000-0002-1610-4993, канд. пед. наук, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия, ebelko@sfu-kras.ru

**About the author:** Belko Elena Stanislavovna, ORCID: 0000-0002-1610-4993, Ph.D., Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia, ebelko@sfu-kras.ru

Повсеместное внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий является общемировой тенденцией и, вполне возможно, представляет собой один из

самых значимых процессов, произошедших в системе образования за последние десятилетия, а также новое направление в образовании.

Российские вузы пересматривают стратегии своего развития, исходя из необходимости разрешения основных противоречий между все возрастающими потребностями динамично развивающегося информационного общества и невозможностью их удовлетворения в рамках традиционной системы образования [8].

В конце 2012 г. был принят, а с сентября 2013 г. введен в действие Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», в котором говорится, что «организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ» [9]. Сегодня ведущие университеты при организации образовательной деятельности широко применяют технологию электронного обучения [4].

Электронное обучение (e-learning) – это обучение с применением информационно-коммуникационных технологий и электронных обучающих ресурсов. Оно основано на принципе «docendo discimus» – «учусь лишь тогда, когда сам учу». Данный принцип стимулирует развитие способностей обучающихся к самостоятельному обучению и повышает их интерес к изучаемым предметам. Системы электронного обучения, или e-learning системы, часто называются системами управления обучением (Learning Management Systems – LMS). Одной из наиболее известных и распространенных систем управления электронным обучением является LMS Moodle (модульная объектно ориентированная динамическая учебная среда) [7].

Moodle – европейская система дистанционного обучения (Learning Management System – LMS), которая реализует философию «педагогика социального конструктивизма» и направлена на организацию взаимодействия преподавателей и обучающихся через дистанционные курсы, осуществляющегося посредством Интернета. Основоположник, лидер и идеолог проекта – австралиец Мартин Доджиамас (Martin Dougiamas). Систему отличают простота и удобство использования, широкие возможности по организации образовательного процесса и контроля знаний обучающихся [2].

Преподавателями института космических и информационных технологий (ИКИТ) Сибирского федерального университета (СФУ) ведется работа по проектированию и внедрению в учебный процесс электронных обучающих курсов (ЭОК) всех дисциплин. Электронные образовательные ресурсы СФУ размещаются в общеуниверситетской информационно-обучающей системе, функционирующей на базе платформы Moodle [5].

Организация образовательного процесса в электронной среде Moodle включает в себя три этапа (рис. 1) и позволяет создать единое информационное образовательное пространство для обучающихся и преподавателей в рамках электронного курса дисциплины [1].

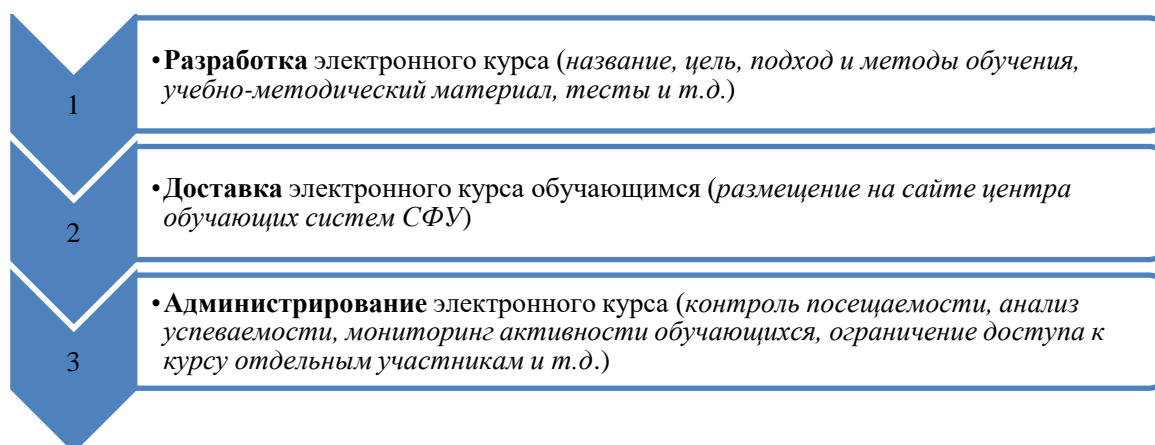


Рис. 1. Этапы организации образовательного процесса в электронной среде Moodle

С целью увеличения количества образовательных программ с применением системы электронного обучения Moodle, повышения эффективности и качества учебного процесса на основе использования различных форм его организации автором статьи был разработан и реализован

ЭОК дисциплины «Математический анализ» для студентов бакалавров ИКИТ по направлению «программная инженерия».

Разработанный ЭОК «Математический анализ» представляет собой учебно-методический комплекс дисциплины (УМКД) и содержит: рабочую программу дисциплины; фонд оценочных средств; комплект учебно-методических материалов, обеспечивающий осуществление всех видов учебной работы, предусмотренных рабочей программой дисциплины (*методические рекомендации по работе с электронным курсом, примерный перечень вопросов к зачету, экзамену по учебной дисциплине, электронный терминологический словарь, список основной и дополнительной литературы, информационный контент дисциплины*); дополнительный материал (*гиперссылки на внешние ресурсы, видеоматериалы и т. д.*).

При размещении УМКД дисциплины в информационной обучающей системе СФУ создается титульный экран. Титульный экран включает в себя следующую информацию:

- личные данные об авторе и преподавателях электронного курса;
- название института;
- шифр и название образовательной программы;
- год набора и направление.

Важно отметить, что информационно-технологическая конструкция ЭОК соответствует требованию Положения об электронных образовательных ресурсах СФУ [6]. Остановимся более подробно на описании методических особенностей проектирования и реализации электронного курса «Математический анализ».

Основная задача высшего образования заключается в формировании высококвалифицированных кадров инженерных специальностей, способных к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решение этой задачи вряд ли возможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего самостоятельно добывать информацию и активно включаться в творческую исследовательскую деятельность. В свое время А. Дистервег отмечал: «Не в количестве знаний заключается образование, а в полном понимании и искусном применении всего того, что знаем» [2].

Полагаем, что внедрение личностно ориентированного и компетентностного подходов в процесс обучения способно вовлечь обучающегося в учебную деятельность по освоению рассматриваемой дисциплины. Для эффективной реализации задуманного необходимы адекватные формы учебных занятий, содержание учебной деятельности обучающихся и методы обучения.

Проектирование электронного курса начинается с разработки его структуры, которую автор выбирает самостоятельно, наполняя содержимое информационным контентом, который четко соответствует учебной программе изучаемой дисциплины. ЭОК дисциплины «Математический анализ» состоит из модулей курса, которые, в свою очередь, разбиты на темы. Каждая тема модуля ЭОК содержит лекционный (*теоретический*) материал по теме, задачи к лекции для самоконтроля, итоговый тест. Количество лекций совпадает с количеством недель. На каждой календарной неделе изучается соответствующая лекция. В качестве примера рассмотрена структура одного из модулей ЭОК: Модуль 5. «Интегральное исчисление функций нескольких переменных» (рис. 2).

При размещении информационного контента дисциплины система Moodle предоставляет автору возможность установить сроки их изучения (*привязать к определенным датам изучения модуля, открыть только после изучения определенной темы или прохождения теста и т. д.*).

Доступ обучающихся к теоретическому материалу (*лекции, методические пособия, видеоматериал, презентации и т. д.*) в данном электронном курсе не ограничен ни временем, ни местом. Тем самым в структуру ЭОК заложена возможность перспективно-опережающего обучения, когда студент перед аудиторной лекцией знакомится с ее содержимым в электронном курсе и имеет возможность задать уточняющие вопросы преподавателю (*или обсудить их со студентами*) на форуме и получить на них ответы [5]. На каждой календарной неделе изучается одна лекция.

Специфика дисциплины такова, что все математические понятия тесно связаны между собой. Из одного понятия следует другое и пропуск какого-либо из них может вызвать непонимание последующего. Решать задачи к лекции необходимо последовательно. Поэтому решение задач в модуле имеет строгую навигацию. Только после успешного решения *задачи к лекции 1* студент

получит доступ к материалу задачи к лекции 2 и т. д. Таким образом, переход к следующему элементу курса происходит только после завершения предыдущего.



Рис. 2. Структура модуля в ЭОК «Математический анализ»

Теоретический материал в ЭОК представлен в виде лекции-презентации, видеолекции, лекции-конспекта (pdf-файл), а некоторые лекции представлены в системе Moodle как элемент курса «Лекция», представляющий собой набор страниц, где каждая страница заканчивается вопросом, на который обучающийся должен ответить (возможно чередование страниц с теоретическим материалом и страниц с вопросом). В случае верного ответа на вопрос обучающийся переходит на следующую страницу, в случае неверного – возвращается на предыдущую. Преподаватель, при необходимости, может комментировать неправильные ответы. Это позволяет определять маршрут обучения и не пропускать дальше без качественно усвоенного материала.

Данная форма учебного занятия относится к активным методам обучения и выполняет не только образовательную функцию, но и контрольную – обучающийся осуществляет самопроверку, а преподаватель оценивает его уровень владения теоретическим материалом, анализирует возникшие затруднения [5].

Важнейшим видом учебной деятельности, в процессе которой усваивается система математических знаний, умений и навыков, является решение задач. Роль задач в обучении математике невозможно переоценить. Они развивают логическое мышление, память, внимание, а также способствуют развитию умения кратко, правильно и четко излагать свои мысли.

Серьезное внимание при проектировании ЭОК было уделено подбору прикладных и профессиональных задач. Необычная формулировка задач, связь с жизнью и межпредметные связи вызывают интерес у обучающихся. Их увлекает процесс поиска путей решения таких задач, что приводит к более прочному усвоению информации, так как возникают ассоциации с конкретными действиями и событиями.

Каждая учебная лекция электронного курса снабжена задачами к ней в тестовой форме, которые студент самостоятельно решает дома в системе Moodle еженедельно. Тест включает не более 10 вопросов, в зависимости от емкости лекции. Проверка правильности решения осуществляется в онлайн-режиме, обучающийся видит полученный результат и допущенные ошибки. Количество повторных попыток прохождения теста не ограничено и зависит от степени мотивированности самого обучающегося.

У обучающихся по ряду причин (*низкий уровень математической подготовки, различие объема изучаемой информации в школе и вузе, высокая степень абстрактности большинства математических понятий и т. д.*) разный уровень восприятия учебного материала. Некоторые обучающиеся достаточно быстро осваивают новый материал и в состоянии решать сложные задачи, а другим необходим более длительный промежуток времени. Таким студентам требуется сначала освоить решение базовых задач, чтобы процесс перехода к сложным задачам не привел к потере интереса к учебе. Одно из достоинств системы Moodle заключается в том, что она позволяет преподавателю организовать индивидуальное сопровождение студента. В удобном месте и спокойной обстановке, в удобное время и привычном для себя темпе обучающийся имеет возможность работать с информационным контентом ЭОК до тех пор, пока это необходимо ему самому. Таким образом, система Moodle – отличный тренажер для успешного освоения дисциплины, и это еще одно ее достоинство.

Промежуточный контроль по каждому модулю осуществляется в форме тестирования с помощью элемента курса «Тест» и с проверкой в онлайн-режиме. Безусловным достоинством системы является то, что Moodle выступает мощным инструментарием для создания тестов одновременно с хорошим анализатором качества теста и его составляющих – тестовых вопросов [3].

Выполнение итогового теста как обязательное условие успешного изучения модуля позволяет проверить уровень полученных знаний с помощью электронного обучающего курса по дисциплине. Максимальное количество попыток при выполнении итогового теста равно двум. При этом студент может не использовать вторую попытку, если он получил положительную оценку. В случае использования обеих попыток всегда засчитывается средняя оценка. Итоговый тест ограничен по времени и выполняется в строго установленные сроки. С помощью встроенного календаря в электронном курсе выставлены даты (*начало и окончание*) изучения каждого модуля дисциплины, после чего обучающимся доступен только его теоретический материал.

За решение задач к лекциям и выполнение итогового теста по модулю студенты набирают баллы, которые в сумме формируют оценку за работу в семестре. Критерии оценивания всех видов работ, выполняемых в ЭОК, были известны и доступны для обучающихся, что позволило избежать разногласий между студентом и преподавателем по вопросам полученных баллов.

ЭОК организован таким образом, что обучающиеся не имели возможности приступить к изучению следующего модуля, не получив определенное количество баллов за текущий, что стимулировало своевременное выполнение заданий и получение максимального количества баллов.

ЭОК состоит из двух частей и сопровождает изучение дисциплины «Математический анализ» в течение первого года обучения. Итоговой аттестацией по дисциплине в *первом семестре* является зачет, во *втором* – экзамен.

Система Moodle обладает еще рядом полезных возможностей, которые преподаватель курса может использовать при организации учебного процесса в электронной среде.

- *Общение в ЭОК.* Используя элементы курса «Пояснение» и «Форум», преподаватель может в любое время разместить объявление. Вся информация хранится в ЭОК, а значит, никуда не теряется и доступна всегда. Участники ЭОК могут обмениваться сообщениями друг другом, обсудить предложенную тему (*лекцию, задачу и т. д.*).

- *Контроль посещаемости.* У преподавателя есть возможность отслеживать посещаемость и активность студента в электронном курсе: когда заходил и в течение какого времени работал, с

каким материалом и т.д. Также преподаватель может вовремя обратить внимание на «отстающих» студентов и принять меры.

- *Контроль успеваемости.* Позволяет отслеживать достижения обучающихся (баллы за все виды работ в ЭОК) с помощью «Электронного журнала». Отчет успеваемости представлен в виде таблицы, в которой баллы можно редактировать: уменьшить или увеличить в зависимости от работы студента в электронном курсе. Как показала практика, регулярная работа в ЭОК с учебным материалом положительно сказывается на успеваемости по дисциплине.

- *Размещение всего информационного контента в одном месте,* что вряд ли возможно при традиционном обучении. Это позволяет преподавателю использовать ЭОК для организации самостоятельной работы: изучение теоретического материала, решение задач по темам лекций, прохождение итоговых тестов по модулю. Студент, пропустивший занятия, получает возможность самостоятельно изучить материал и «нагнать» группу, так как не имеет препятствий для доступа к информационному контенту, вызванных временем или местом.

- *Корректировка всего информационного контента* в ЭОК возможна на протяжении всего процесса изучения дисциплины. Преподаватель может разместить дополнительные методические пособия, демонстрационные варианты аудиторных контрольных работ, видеоматериалы, презентации и т.д.

Разработанный ЭОК «Математический анализ» внедрен в учебный процесс в рамках модели электронного обучения, называемой обучением с веб-поддержкой [8].

Электронная среда Moodle используется в качестве дополнения к традиционному процессу обучения и доставки обучающимся информационного контента, организации самостоятельной работы и контроля знаний. Электронный курс является образовательным элементом, который, несомненно, обогащает традиционное обучение.

Мы полагаем, что в системе Moodle создана образовательная среда, позволяющая в корне изменить традиционные формы обучения и дающая большие возможности для повышения качества образования. С развитием Интернета и технологий электронное обучение будет все больше проникать в нашу жизнь. Электронное обучение – актуальное решение в современном стремительном экономическом мире.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белозубов А. В., Николаев Д. Г. Система дистанционного обучения в Moodle. СПб., 2007.
2. Белько Е. С., Зыкова Т. В., Кузнецова И. В., Кытманов А. А., Тихонов С. А. Использование электронных обучающих курсов при организации самостоятельной работы студентов // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 1. С. 107–112.
3. Белько Е. С., Зыкова Т. В., Кытманов А. А., Тихонов С. А. Синергетический эффект использования тестирования в системе Moodle при обучении математическому анализу // XV Колмогоровские чтения: Сб. статей участников Международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора М.И. Зайкина (г. Арзамас, 10–13 сентября 2019 г.). Арзамас, 2019. С. 46–54.
4. Зыкова Т. В., Шершнева В. А., Кацунова А. С., Вайнштейн Ю. В., Белько Е. С. Вебинары как эффективное средство обучения математике студентов вуза // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2017. № 2(40). С. 62–65.
5. Кочеткова Т. О., Шершнева В. А., Зыкова Т. В., Космидис И. Ф., Сидорова Т. В., Сафонов К. В. Методические особенности проектирования и реализации электронного обучающего курса по математическому анализу // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2015. № 1(31). С. 49–53.
6. Положение об электронных образовательных ресурсах ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» от 17.06.2013 // Официальный сайт ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет». URL: <https://clck.ru/PZvqE> (дата обращения: 30.01.2020).
7. Сатунина А. Е. Электронное обучение: плюсы и минусы // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 1. С. 89–90.
8. Соловьев М. А., Качин С. И., Велединская С. Б., Дорофеева М. Ю. Стратегии развития электронного обучения в техническом вузе // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 67–76.
9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». <https://clck.ru/PZw5H>

## REFERENCES

1. Belozubov, A. V., & Nikolaev, D. G. (2007). Sistema distantsionnogo obucheniya v Moodle. St. Petersburg. (In Russian).
2. Belko, E. S., Zykova, T. V., Kuznetsova, I. V., Kytmanov, A. A., & Tikhonov, S. A. (2016). Use of electronic training courses in organisation of students' independent work. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (1), 107-112. (In Russian).
3. Belko, E. S., Zykova, T. V., Kytmanov, A. A., & Tikhonov, S. A. (2019). Sinergeticheskii effekt ispol'zovaniya testirovaniya v sisteme Moodle pri obuchenii matematicheskomu analizu. In *XV Kolmogorovskie chteniya: sb. statei uchastnikov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi pamyati professora M.I. Zaikina (g. Arzamas, 10-13 sentyabrya 2019 g.)*, Arzamas. 46-54. (In Russian).
4. Zykova, T. V., Shershneva, V. A., Katsunova, A. S., Vainshtein, Yu. V., & Belko, E. S. (2017). Webinars as an effective tool of teaching mathematics to students in higher school. *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University*, (2 (40)), 62-65. (In Russian).
5. Kochetkova, T. O., Shershneva, V. A., Zykova, T. V., Kosmidis, I. F., Sidorova, T. V., & Safonov, K. V. (2015). Methodological aspects of the design and implementation of e-learning course on calculus. *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University*, (1 (31)), 49-53. (In Russian).
6. Polozhenie ob elektronnykh obrazovatel'nykh resursakh FGAOU VPO "Sibirskii federal'nyi universitet" ot 17.06.2013 g. Ofitsial'nyi sait FGAOU VPO "Sibirskii federal'nyi universitet". <https://clck.ru/PZvqE>
7. Satunina, A. E. (2006). Computer training: advantages and disadvantages. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, (1), 89-90. (In Russian).
8. Solovov, M. A., Kachin, S. I., Veledinskaya, S. B., & Dorofeeva, M. Yu. (2014). E-learning strategy at technical university. *Higher education in Russia*, (6), 67-76. (In Russian).
9. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 N273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii". <https://clck.ru/PZw5H>

---

Белько Е. С. Опыт проектирования электронного обучающего курса по математическому анализу в системе Moodle // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2020. № 3. С. 4–10. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/01>

Belko, E. S. (2020). Experience in designing an electronic training course on mathematical analysis in the Moodle system. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3). 4–10. (In Russian). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/01>

---

Дата поступления: 03.02.2020

Дата принятия: 12.03.2020

© Белько Е.С.

В. Г. Гайворонский

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОЦЕНКАХ ПЕДАГОГОВ

V. G. Gayvoronskiy

### THE TEACHERS' OPINION ON EFFICIENCY OF DISTANCE EDUCATION

**Аннотация.** В статье приводятся данные масштабного социологического исследования на тему «Оценка работниками образования Ростовской области режима дистанционного обучения в условиях самоизоляции», которое отражает мнение значительного количества педагогических работников системы общего образования. В материалах отражено мнение 8 079 учителей, из них 7 608 женщин и 470 мужчин. Актуальность исследования обусловлена ситуацией, в которой оказалась вся система общего образования Российской Федерации в связи с переводом на дистанционную форму образования по причине быстрого распространения новой коронавирусной инфекции в первой половине 2020 г. Приведены результаты оценки респондентами собственных технических и материальных условий, в которых ими осуществлялось дистанционное обучение. В рамках исследования производится анализ финансовых возможностей, необходимых для обеспечения рабочего процесса дистанционного обучения у себя дома и состояния здоровья лиц, осуществляющих трудовую деятельность в дистанционном режиме. Результаты, приведенные в статье, свидетельствуют о том, что педагогическое сообщество переход к образованию в дистанционном формате оценивает негативно, отмечается ухудшение здоровья учителей по причине систематической работы за компьютером, а также снижение эффективности обучения и процесса передачи знаний, связанные с недостатками технического оснащения. В статье делается общий вывод о неготовности дистанционной формы образования стать полноценной альтернативой традиционному общему образованию.

**Ключевые слова:** дистанционное образование; эффективность образования; общее образование; самоизоляция; пандемия.

**Сведения об авторе:** Гайворонский Владимир Геннадьевич, ORCID: 0000-0002-0402-3854, канд. биол. наук, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия, [vggayvoronskiy@sfedu.ru](mailto:vggayvoronskiy@sfedu.ru)

**About the author:** Gayvoronskiy Vladimir Gennadievich, ORCID: 0000-0002-0402-3854, Ph.D., Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia; [vggayvoronskiy@sfedu.ru](mailto:vggayvoronskiy@sfedu.ru)

**Введение.** Мировая пандемия, связанная с быстрым распространением новой коронавирусной инфекции COVID-19 в начале 2020 г., привела к тому, что регионы Российской Федерации начали вводить режимы самоизоляции, и отдельные категории работников были переведены на удаленную работу, среди них и работники системы общего образования.

В соответствии с постановлением Правительства Ростовской области от 5 апреля 2020 г. № 272 образовательные организации региона уже с 6 апреля 2020 г. были переведены на реализацию образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [10]. Такой режим обучения был продлен в Ростовской области до конца 2019/20 учебного года.

**Abstract.** The article presents the findings of large-scale sociological survey titled 'Assessment of the distance learning mode in the self-isolation conditions by educators of Rostov Region.' The survey reflects the opinion of 8,079 teachers, including 7,608 women and 470 men, who work in general education. The relevance of the study is significant given that the entire general education system of the Russian Federation was urgently transferred to the distance learning mode due to the rapid spread of novel coronavirus in first-half 2020. The respondents assessed their own technical and material conditions in which they carried out the educational activities. The survey included analyses of the financial capabilities necessary to ensure the educational process in distance learning from home and the state of health of teachers working in the distant mode. The presented findings indicate that the teaching community negatively assessed the transition. The health of teachers suffered due to long hours in front of the computer, the effectiveness of teaching decreased, and transferability of learning deteriorated due to deficiencies in technical equipment. The article draws a general conclusion that for the present distance education cannot be a full-fledged alternative to general education in its traditional form.

**Keywords:** distance learning; educational effectiveness; general education; pandemic; self-isolation

Сравнивая преимущества и недостатки дистанционного обучения, тенденции развития общества и системы образования, некоторые исследователи делают выводы о перспективности этой формы обучения [2, с. 9]. Дистанционное образование, меняя формы и технологии, всегда будет существовать, не вытесняя, а дополняя и совершенствуя традиционное образование. Однако кроме положительных сторон, оно имеет и ряд отрицательных аспектов, которые требуют особого изучения [4, с. 171].

Заказчиком исследования выступила Ростовская областная организация профсоюза работников народного образования и науки РФ, коллегиальным органом управления которой было принято решение о проведении на базе Южного федерального университета социологического исследования на тему «Оценка работниками образования Ростовской области режима дистанционного обучения в условиях самоизоляции».

С начала реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в системе общего образования региона в Ростовскую областную организацию профсоюза работников народного образования и науки РФ начали поступать многочисленные обращения членов педагогического сообщества – членов профсоюза, которые легли в основу гипотезы исследования, посвященного изучению мнения педагогического коллектива. Цель настоящего исследования заключается в оценке эффективности дистанционного образования в представлениях работников системы общего образования отдельно взятого региона.

**Материалы и методы исследования.** Одним из способов формирования объективного представления о социальной, общественной, политической и других сферах общества являются социологические исследования. Получаемые в результате их проведения сведения могут являться исходными данными для анализа и принятия управленческих решений [9, с. 177].

Настоящее исследование проведено в период с 25 мая по 11 июня 2020 г. на территории Ростовской области и реализовано в электронном формате с использованием платформы Google-Forms. Всего обследовано мнение 8 079 учителей Ростовской области, из них 7 608 женщин и 470 мужчин, а в процентном соотношении 94% женщин и 6% мужчин, что в целом соответствует гендерному разделению работников отрасли.

Большее количество респондентов представляли возрастную группу от 40 до 50 лет – 31,6%; в возрастной группе от 50 до 60 лет приняли участие в опросе 25,1% респондентов; от 30 до 40 лет – 23,9% респондентов; в наименьшем количестве были представлены возрастные группы от 18 до 30 лет и старше 60 лет – 10,9% и 8,5% респондентов соответственно.

По продолжительности работы в системе образования участники исследования были распределены следующим образом: большая часть респондентов – 49,7%, – принявших участие в исследовании, работают в системе образования более 20 лет; от одного года до 5 лет в системе образования работают 15,3% опрошенных; от 5 до 10 лет – 12,3% опрошенных; и в диапазоне от 10 до 15 лет и от 15 до 20 лет – 11,3% и 11,4% респондентов соответственно. По месту (местности) проживания участники исследования распределены практически равномерно: в городе проживают 53,6% респондентов, в селе 46,4% респондентов.

В первый блок вошли вопросы, касающиеся технических и материальных возможностей респондентов и их учеников, которые стали актуальными в рамках организации и проведения занятий в дистанционной форме.

В вопросах, которые включены в данный блок, респондентам было предложено оценивать те или иные возможности по 5-балльной шкале. В таблице 1 приведены ответы респондентов в процентном соотношении к общему числу ответивших.

По данным таблицы, максимальная оценка респондентов (наиболее часто выбираемый вариант ответа) по каждому вопросу составляет 3 балла, таким образом, можно сделать вывод, что технические возможности и свои, и учащихся оценены респондентами удовлетворительно. Также удовлетворительно респонденты оценивают бытовые возможности работы из дома и свое рабочее место дома – 28,6% и 26,9% соответственно.

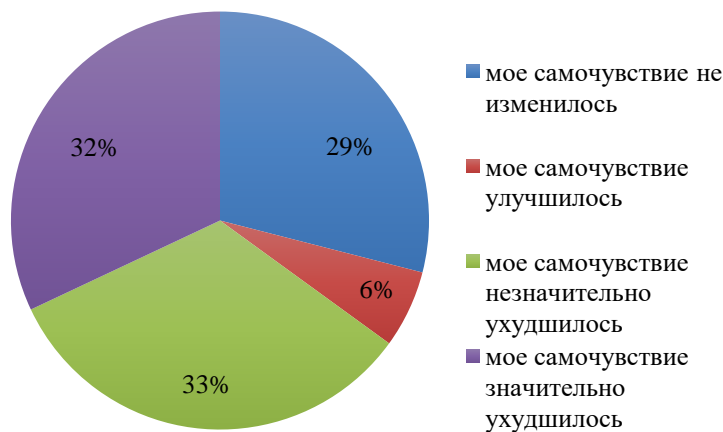
Финансовые возможности для обеспечения рабочего процесса оценены респондентами скорее неудовлетворительно, если сложить оценки: 0, 1, 2 балла, то получится, что 48,3% респондентов не смогли позволить себе понести дополнительные финансовые затраты на компьютер, веб-камеру, микрофон и оплату услуг связи.

Таблица 1

**Оценка респондентами технических и материальных возможностей  
в рамках дистанционного обучения**

	0	1	2	3	4	5
Оцените, пожалуйста, технические характеристики имеющегося у Вас компьютера (планшета, ноутбука), используемого для рабочего процесса в дистанционном режиме в условиях самоизоляции.	5,5	9,8	17,3	<b>29,5</b>	22,5	15,4
Оцените, пожалуйста, рабочее место дома, используемое Вами для рабочего процесса в дистанционном режиме в условиях самоизоляции.	6,0	8,5	15,2	<b>26,9</b>	25,2	18,2
Оцените, пожалуйста, бытовые условия в целом (помехи со стороны членов семьи, отключение электричества, шумные соседи), в которых осуществляется рабочий процесс в дистанционном режиме в условиях самоизоляции.	8,7	9,9	16,4	<b>28,6</b>	22,4	14,0
Оцените, пожалуйста, свои финансовые возможности для обеспечения рабочего процесса (затраты на компьютер, web-камеру, микрофон, оплата услуг связи) в дистанционном режиме в условиях самоизоляции.	13,2	14,2	20,9	<b>29,2</b>	14,9	7,6
Оцените, пожалуйста, качество и скорость интернет-связи, используемой Вами для рабочего процесса в дистанционном режиме в условиях самоизоляции.	8	14,3	19,7	<b>27,5</b>	19,2	11,3
Оцените, пожалуйста, технические возможности, имеющиеся у Ваших учащихся для дистанционного обучения в условиях самоизоляции.	8,3	18,2	28,2	<b>32,2</b>	10,1	3

Дополнительно в данную группу вопросов, по нашему мнению, следовало включить вопрос об оценке состояния здоровья респондентов, так как режим дистанционного образования предполагает иные физические нагрузки в сравнении с традиционным режимом обычного школьного обучения. Результаты представлены на рисунке 1.



**Рис. 1. Самооценка своего самочувствия педагогами при работе в условиях дистанционного режима**

На вопрос «Как Вы оцениваете состояние своего самочувствия при работе в условиях дистанционного режима?» ответы респондентов распределились следующим образом:

- ответ «Мое самочувствие не изменилось» выбрали 29% респондентов;
- ответ «Мое самочувствие улучшилось» выбрали 6% респондентов;
- ответ «Мое самочувствие незначительно ухудшилось» выбрали 33% респондентов;
- ответ «Мое самочувствие значительно ухудшилось» выбрали 32% респондентов.

Дополнительно респондентам была дана возможность указать, каким именно образом ухудшилось их здоровье, и по результатам ответов мы видим, что чаще других респонденты отметили снижение остроты зрения и проблемы со спиной из-за работы за компьютером следующее: «у меня болят спина и мне пришлось много времени проводить за компьютером, усугубляя и без того

плохое состояние», «остеохондроз», «упало зрение, вынуждена носить очки». Здесь и далее ответы респондентов приведены в авторской редакции.

Таким образом, ухудшение самочувствия в разной степени отмечают 65% респондентов, и даже указывают на проблемы со здоровьем, с которыми они столкнулись.

Во второй блок вошли вопросы, касающиеся отношения респондентов к реализации обучения в дистанционной форме.

На вопрос «Как Вы относитесь к введению формы дистанционного образования в условиях самоизоляции?» ответы распределились следующим образом: 26,9% респондентов считают это вынужденной и эффективной мерой в условиях самоизоляции, но 67,9% считают это вынужденной, но неэффективной мерой в условиях самоизоляции, 5,2% затруднились с ответом на данный вопрос. Для наглядности распределение ответов представлено на рисунке 2.

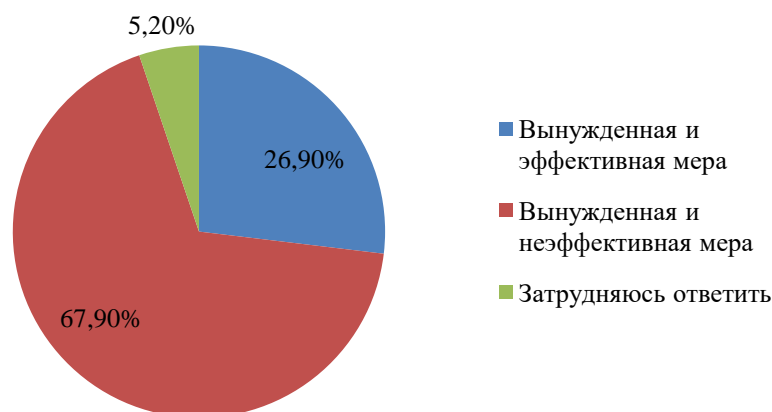


Рис. 2. Отношение респондентов к введению формы дистанционного образования

Отметим, что такой высокий процент респондентов, отметивших негативное отношение к дистанционной форме, связан с тем, что технически ни учителя, ни ученики не были готовы к такой форме образования, а также с тем, что трудозатраты на преподавание значительно повысились.

На вопрос «Оцените реализацию дистанционной формы образования» ответы респондентов распределились следующим образом:

- ответ «Осуществление образовательного процесса обычным способом интереснее, так как присутствует личное общение учащихся и педагогов» выбрали 70,4% респондентов;
- ответ «Технические условия и особенности в домашней обстановке не позволяют использовать возможности дистанционного образования» выбрали 22,3% респондентов;
- ответ «Дистанционное образование лучше, дает больше возможностей как учащимся, так и педагогам, экономит время» выбрали 2,6% респондентов; 3,6% затруднились с ответом на данный вопрос.

В данном вопросе респондентам также была дана возможность дать свой вариант ответа, мы приведем некоторые из них: «К дистанционной форме обучения были не готовы. Отсутствие высокоскоростного интернета, ноутбуков, планшетов»; «Сознание школьников не готово к дистанционной форме образования»; «Я категорически против дистанционного обучения!»; «Во-первых, технические трудности, не все педагоги и обучающиеся могут позволить себе дистанционно работать, а во-вторых, без личного контакта между учителем и школьником реализация учебного процесса не столь успешна».

Мы видим, что большая часть респондентов считает наиболее эффективным осуществление образовательного процесса обычным способом, поскольку присутствует личное общение учащихся и педагогов, а реализацию образовательного процесса в форме дистанционного обучения оценивают негативно.

В следующем вопросе респондентам было предложено выделить преимущества системы дистанционного обучения, поскольку исследователи предполагали возможное наличие некоторой

доли работников системы общего образования, которым в данном формате работать комфортнее, при этом респондентам можно было выбрать несколько вариантов ответов, но не более трех.

Ниже представлены варианты ответов респондентов – от наиболее популярных к наименее популярным. В таблице 2 приведены ответы респондентов в процентном соотношении к общему числу ответивших.

Таблица 2

### Преимущества системы дистанционного обучения

Вариант ответа	Ответы
Развивает навыки и знания в области информационных технологий	25,5%
Развивает самостоятельность в поиске и использовании необходимой информации	25%
Формирует мотивацию к самообразованию, саморазвитию	22,2%
Позволяет принимать участие в образовательном процессе в привычной (домашней) обстановке	20%
Экономит время и затраты на проезд	19,2%
Формирует навыки работы с объемами информации	17,2 %
Развивает навыки самоконтроля	14,9%

Отдельно следует выделить такой вариант ответа, как «Отрицательно отношусь, поскольку дистанционное образование не может заменить традиционного образования и исключает все методологические подходы педагогической науки»; его выбрали 56,4% респондентов.

Таким образом, мы можем видеть, что большая часть респондентов все равно склоняется к тому, что дистанционная форма образования не может служить полноценной заменой обычному школьному образованию, даже при всех ее преимуществах.

Далее было предложено оценить эффективность дистанционной формы образования в общем. Здесь автор исследования предполагал оценить качество осуществления образовательного процесса и его результативность по отношению к вопросу овладения учениками новыми знаниями и навыками. При ответе на вопрос «По Вашему мнению, какова эффективность дистанционной формы образования», респондентам предлагалось оценить ее по шкале от 0 до 5 баллов, где 0 – абсолютно неэффективна, а 5 – максимальный уровень эффективности.

Распределение ответов респондентов изображено на рисунке 3.

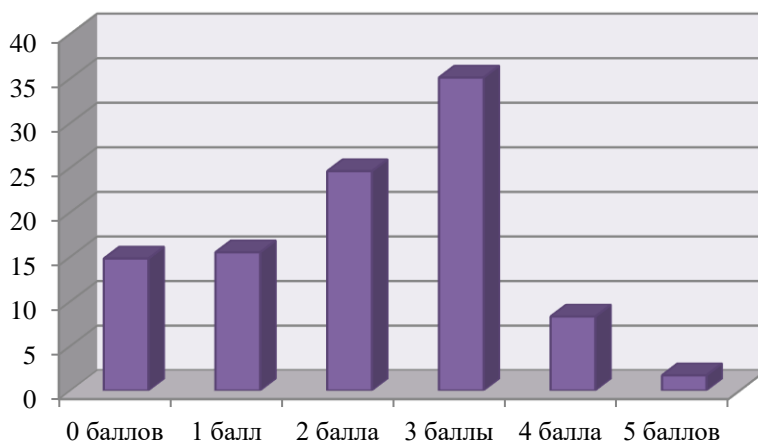


Рис. 3. Оценка эффективности дистанционной формы образования

Большая часть респондентов оценила эффективность дистанционного образования на 3 балла – 35,1% респондентов, на 2 балла – 24,6% респондентов, на 1 балл – 15,5% респондентов, 0 баллов за эффективность дистанционного образования поставили 14,8% респондентов; 4 и 5 баллов поставили 8,3% и 1,7% соответственно.

По результатам можно видеть, что большая часть респондентов и здесь весьма низко оценивает эффективность дистанционной формы образования.

**Заключение.** Таким образом, педагогическое сообщество Ростовской области переход к образованию в дистанционном формате оценивает негативно, многие отмечают ухудшение своего здоровья от постоянной работы за компьютером, снижение эффективности обучения, нехватку технического оснащения. Большинство респондентов отметили, что дистанционная форма образования не может служить полноценной заменой традиционному общему образованию, кроме того, учителя высказывают мнение, что наиболее эффективным, на их взгляд, является осуществление образовательного процесса, когда присутствует личное общение учащихся и педагогов, являющееся основой передачи новых знаний и воспитательной составляющей образования.

Полученные данные можно использовать для разработки методических рекомендаций по реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий органами государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова М. А., Либерска Х. Принцип культуросообразности в профессиональной подготовке учителей // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. №1. С. 4–9. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-1/01>
2. Аглямзянова Г. Н., Абайдулин Р. Н. Дистанционное обучение в практике современного образования и пути его совершенствования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-1. С. 6–10.
3. Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С. Диалог в дистанционном обучении // Высшее образование в России. 2017. № 8-9. С. 131–134.
4. Грязнова Е. В., Брызгалова Ю. В., Измestyева Н. В., Николаева Л. К. К вопросу о природе дистанционного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 169–171.
5. Жусов Д. Л., Андросов А. Ю., Лукьянчикова М. Э. Методика формирования индивидуальных знаний интервьюерам при проведении социологических опросов // Известия ТулГУ. Технические науки. 2019. № 3. С. 223–230.
6. Игольник О. В. Дистанционное обучение в России // Academy. 2018. № 9(36). С. 36–37.
7. Каменев Р. В., Крашенинников В. В., Троцкая А. И. Медиаобразование и профессиональная подготовка педагогов // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 1. С. 65–71. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-1/10>
8. Марголина Ж. Б., Шумилова Н. А. Неформальное образование в контексте организации непрерывного профессионального образования в современных условиях // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2018. № 2. С. 62–68.
9. Романов Ю. В. Система оценивания: опыт осмысления и использования // Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе. М., 2010. С. 177–184.
10. Постановление Правительства Ростовской области от 05.04.2020 № 272 «О мерах по обеспечению санитарно-эпидемиологического благополучия населения на территории Ростовской области в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19)». <https://clck.ru/Mq5r6>
11. Сысоев П. В., Хмаренко Н. И. Модели дистанционного обучения // Вопросы методики преподавания в вузе: ежегодный сборник. 2015. № 4(18). С. 32–36.
12. Шатуновский В. Л., Шатуновская Е. А. Еще раз о дистанционном обучении (организация и обеспечение дистанционного обучения) // Вестник науки и образования. 2020. № 9-1(87). С. 53–56.

#### REFERENCES

1. Abramova, M., & Liberska, H. (2019). Principle of cultural conformity in professional teacher training. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (1), 4-9. (In Russian).
2. Aglyamzyanova, G. N., & Abaydulyn, R. N. (2018). Distance learning in practice of modern education and ways of its improvement. *Problems of modern pedagogical education*, (60-1), 6-10. (In Russian).
3. Boronenko, T. A., Kaisina, A. V., & Fedotova, V. S. (2017). Dialogue in distance education. *Higher education in Russia*, (8-9), 131-134. (In Russian).
4. Gryaznova, E. V., Bryzgalova, Y. V., Izmestyeva, N. V., & Nikolaeva, L. K. (2018). To the question about the nature of distance education. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, (4 (25)(7)), 169-171. (In Russian).
5. Zhusov, D. L., Androsov, A. Yu., & Lukyanchikova, M. E. (2019). Methods of forming individual tasks for interviewers during the sociological surveys. *Izvestiya Tula State University. Technical science*, (3), 223-230. (In Russian).
6. Igol'nik, O. V. (2018). Distantcionnoe obuchenie v Rossii. *Academy*, (9(36)), 36-37. (In Russian).

7. Kamenev, R. V., Krashennnikov, V. V., & Trotskaya, A. I. (2019). Media education and teachers' professional training. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (1), 65-71. (In Russian). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-1/10>
8. Margolina, Zh. B., Shumilova, N. A. (2018). Nonformal education in the context of continuing professional education in modern conditions. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (2), 62-68. (In Russian).
9. Romanov, Yu. V. (2010). Sistema otsenivaniya: opyt osmysleniya i ispol'zovaniya. In Pinskaya M.A. *For miruyushchee ot senivanie: otsenivanie v klasse*. Moscow. 177-184 (In Russian).
10. Postanovlenie Pravitel'stva Rostovskoi oblasti ot 05.04.2020 № 272 "O merakh po obespecheniyu sanitarno-epidemiologicheskogo blagopoluchiya naseleniya na territorii Rostovskoi oblasti v svyazi s rasprostraneniem novoi koronavirusnoi infektsii (COVID-19)". <https://clck.ru/Mq5r6> (03.06.2020).
11. Sysoyev, P. V., Kmarenko, N. I. (2015). Distance learning models. *Teaching Methodology in higher Education: Annual Collection*, (4 (18)), 32-36. (In Russian).
12. Shatunovskiy, V. L., Shatunovskaya, E. A. (2020). Once again about distance learning (organization and provision of services for distance learning). *Bulletin of Science and Education*, (9-1 (87)), 53-56. (In Russian).

---

Гайворонский В. Г. Эффективность дистанционной формы образования в оценках педагогов // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2020. № 3. С. 11–17. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/02>

Gayvoronskiy, V. G. (2020). The teachers' opinion on efficiency of distance education. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3). 11–17. (In Russian). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/02>

---

дата поступления: 05.06.2020

дата принятия: 08.07.2020

© Гайворонский В.Г.

Е. Г. Ефимов, Е. В. Абраменко

**РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ  
ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ  
(В РАМКАХ ФГОС 3++)**

E. G. Efimov, E. V. Abramenko

**DISCUSSION ISSUES OF THE USE OF SOCIAL  
INTERNET NETWORKS IN EDUCATION**

**Аннотация.** В статье на материалах анализа научных публикаций формулируются основные дискуссионные вопросы использования социальных сетей в формировании электронной информационно-образовательной системы (ЭИОС) в высшей школе. К первой группе вопросов относится исследование оптимальных форм использования социальных сетей, вторую группу составляют работы, посвященные обсуждению рисков внедрения сетей в образовательный процесс, а третью группу формируют публикации с анализом технических аспектов. Анализ публикаций показал, что внедрение сетей в повседневные практики студентов растет, в то время как внедрение ЭИОС в систему профессионального образования происходит различными темпами. Необходимым является учет мнения студентов, формирование навыков их поведения в сетевом пространстве, поскольку многие функции социальных сетей могут быть успешно интегрированы в ЭИОС, что позволит снизить степень рисков, связанных с использованием сетей общего доступа и повысить уровень профессионального образования. Для сотрудников учебных заведений высшей школы внедрение ЭИОС позволит создать систему общих социальных норм и нормативных принципов регламентирования использования информационных технологий в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** социальные сети; общественное мнение; образование; наука; РИНЦ; ЭИОС.

**Сведения об авторах:** Ефимов Евгений Геннадиевич, ORCID: 0000-0003-1843-7449, д-р социол. наук, Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, Россия, ez07@mail.ru; Абраменко Елена Вячеславовна, ORCID: 0000-0002-4550-9295, канд. пед. наук, Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, Россия, abramella@list.ru

**About the authors:** Efimov Eugene Gennadievich, ORCID: 0000-0003-1843-7449, Ph.D., Volgograd state technical University, Volgograd, Russia, ez07@mail.ru; Elena Vyacheslavovna Abramenko, ORCID: 0000-0002-4550-9295, PhD, Volgograd state technical University, Volgograd, Russia, abramella@list.ru

В настоящее время российская система образования находится в состоянии перманентной реорганизации, вызванной необходимостью модернизации учебного процесса в условиях информационного общества. В рамках проводимых преобразований ключевую нормативную роль играют принимаемые и внедряемые Министерством образования РФ стандарты нового поколения ФГОС 3 в различных редакциях, последней из которой на момент написания статьи был ФГОС 3++. Все федеральные образовательные стандарты в качестве условия их реализации (раздел IV) требуют наличия в образовательном учреждении «электронной информационно-образовательной системы» (ЭИОС), к которой учащийся должен иметь индивидуальный неограниченный доступ.

Необходимость внедрения данного ресурса призвана оптимизировать расходы, снизить бюрократическую нагрузку, улучшить сбор и обработку данных, а также решить ряд других проблем. Вместе с тем, нам представляется целесообразным рассмотреть вопрос о роли социальных сетей в формировании электронной образовательной среды. Ключевое противоречие в исследовании данного вопроса заключается в том, что социальные сети, не являясь специализированным образовательным инструментом, доминируют в повседневной коммуникации участников образовательного процесса, конкурируя с созданными для педагогических целей информационными системами. Очевидно, что необходима интеграция двух видов информационных систем в рамках создания ЭИОС как условия успешного внедрения ФГОС 3++ и последующих стандартов, однако формы этой интеграции остаются дискуссионными.

Целью данной статьи является выявление и анализ дискуссионных вопросов интеграции социальных сетей в электронное информационно-образовательное пространство в научном сообществе.

Эмпирической базой исследования являются научные публикации, представленные в наукометрической базе РИНЦ. По ключевым словам «социальные сети» и «образование» (дополнительные заданные параметры: поиск в названии, в ключевых словах; поиск с учетом морфологии) был произведен первичный отбор статей. Недоступные и некорректные публикации не рассматривались. Поскольку ключевыми субъектами в процессе коммуникации через социальные сети выступают преподаватели и студенты, то в отдельную подгруппу были выделены публикации студентов (59). Так как в большинстве случаев эти работы выполнены в соавторстве с научными руководителями, они являются недостаточно репрезентативными. В настоящей статье мы также обратились к анализу данных специализированных студенческих научных журналов («Международный студенческий научный вестник», «Грани науки», «Скиф», «Огарев-online» и др.) и сборников материалов студенческих конференций, которые не индексируются в РИНЦ. Всего было проанализировано 153 публикации (в РИНЦ – 94).

Студенческие научные работы как отдельный вид имеют ряд отличительных признаков. На уровне эмпирических данных чаще всего студентами привлекаются материалы, собранные в рамках своей социальной группы (семья, друзья, студенческая группа), используются простые, классические методы исследования и сбора информации (анкетирование, анализ документов). Теоретическая база работ опирается, как правило, на небольшое количество источников, в качестве которых могут выступать не только научные труды, но и учебно-методические материалы. Во всех студенческих работах речь идет преимущественно о сети «ВКонтакте», изредка упоминаются Facebook или «Одноклассники». Всего было проанализировано 34 научные студенческие статьи. В тексте приводятся ссылки лишь на те из анализируемых статей, содержание которых позволяет наиболее полно раскрыть результаты исследования. Важность выделения в отдельную группу и анализа статей студентов обусловлена возможностью показать оценку процессов модернизации образования со стороны тех, на кого она непосредственно направлена. Также важно отметить, что если использование социальных сетей в образовательных целях является выбором студента, то внедрение ЭИОС предусматривает обязательное включение в нее учащихся, так как ее с помощью не только осуществляется поддержка учебного процесса, но и осуществляется контроль успеваемости, организация мониторинга, а также решаются вопросы доступа к внутренним информационным ресурсам и регулируется ряд экономических аспектов жизни в вузе [15].

Как показали результаты исследования, в подавляющем большинстве авторы публикаций положительно отзываются о внедрении социальных сетей в образовательный процесс. Причин может быть названо несколько.

Во-первых, внедрение социальных сетей обусловлено их широким распространением в социуме и превращением в повседневную форму коммуникации, как преподавателей, так и студентов.

Во-вторых, социальные сети технически использовать для образовательных нужд (особенно на уровне студент–преподаватель или студент–студент) гораздо проще, чем специализированные сайты или другие образовательные ресурсы. Они имеют более понятный интерфейс, не требуют специальных обучающих методик, позволяют обмениваться материалами и общаться с учетом настроек пользователей.

В-третьих, социальные сети расширяют возможности дистанционного образования и активно применяются не только в системе государственного образования, но и в других сферах.

Социальные сети являются отдельным видом интернет-ресурсов с особой системой взаимодействия, требующим особого подхода, в том числе и потому, что они не выступают как образовательные ресурсы. В отличие от ЭИОС, работа в которой регламентируется и контролируется администрацией учебного заведения, социальные сети представляют собой слабо подчиненное образовательным стандартам пространство, что создает целый ряд сложностей и противоречий этического и технического порядка. Практически во всех научных публикациях студентов отмечается безальтернативность социальных сетей как формы коммуникации во время учебного процесса. Это «просто, быстро и недорого» [14], а также зачастую гораздо эффективнее, чем институционализированные формы коммуникации, которые предоставляет учебное заведение. С точки зрения абсолютного большинства студентов, использование сетей в той или иной форме является необходимым компонентом образования. Среди преподавателей такого единства нет, что связано не только с личными предпочтениями, но и с необходимостью пересмотра положений профессиональной этики. Помимо этической стороны, сети содержат и целый ряд технических недостатков: отсутствует возможность отображения и расчета рейтинга, формирования индивидуального и группового расписания, нет возможности отслеживать появление актуальных нормативных документов. Вся информация об учебном процессе в сетях является результатом выборочного ее размещения в ней, что может приводить к дезинформации учащихся и создавать почву для различных информационных спекуляций. Отсутствие четкой регламентации в их использовании и формирует первую группу дискуссионных вопросов, к которым можно отнести обсуждение оптимальных форм использования социальных сетей.

Второй уровень дискуссионных вопросов связан с обсуждением рисков использования сетей в образовании. Отметим, что в западных исследованиях применительно к социальным сетям вообще более актуальными считаются правовые риски (вопрос о правилах работы с личной информацией, определение правового статуса личных данных, допустимость использования материалов, взятых из открытых источников в образовательном процессе и т. д.) [18], однако в российских реалиях акцент делается на социальных рисках. Отечественные авторы опасаются, что слишком активное использование сетей приведет к деформации сути образовательного процесса и отчуждению между педагогом и учащимся. Говоря о рисках использования сетей, авторы отмечают, что они являются продолжением их использования в повседневных практиках, а не только в рамках пространства социальных сетей. Демократизация отношений, которую несут с собой сетевые технологии, по мнению ряда авторов, приводит к «извращению социальных ролей» во взаимоотношениях преподавателя и студента [13], что не может не сказаться на результатах учебного процесса. Другой стороной использования сетей является то, что студент замыкается в сфере собственного личного пространства, в результате чего снижается степень групповой конформности, прогрессирует маргинализация [19].

Отметим, что в студенческих публикациях эта проблема затрагивается гораздо чаще. В исследовании студентов Челябинского государственного университета (Костанайский филиал) [8] по результатам анкетирования (N=98) был сделан вывод о пагубном влиянии сетей на успеваемость студентов. Студенты Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета [16] в своей работе пришли к выводу о наличии прямой корреляции между падением успеваемости студентов и времени их присутствия в сетях. В исследовании студентов Мордовского государственного университета им. Огарева было выявлено, что большинство студентов-респондентов не способны точно определить время, проводимое в сетях, затрудняются определить степень своей зависимости от них, что может свидетельствовать о нарушении восприятия границ реального и виртуального пространства. Большинство опрошенных указали, что сети мешают выполнению домашних заданий и занимают много времени, но при этом не считают это проблемой. По мнению авторов исследования, «социальные сети стали неотъемлемой частью полноценной жизни студентов, заняли большую часть их свободного времени. Интернет и социальные сети вытеснили традиционные способы общения, они нередко заменяют студенту хобби» [2]. Отметим, что в отдельную группу можно объединить публикации, авторы которых не могут четко обозначить какую-либо позицию, анализируя и отрицательные и положительные стороны социальных сетей [9].

В сравнении с ЭИОС многие риски сетевого взаимодействия теряют свою актуальность. Так, к примеру, отсутствие на образовательных платформах посторонней информации снижает степень отвлечения внимания и прокрастинации. Общение преподавателя и студента формализовано и регламентировано, а также администрируется сотрудниками вуза [10]. Немаловажно, что данные ЭИОС доступны ограниченному кругу лиц, это снижает возможность их распространения, а также позволяет говорить об их большей защищенности с технической точки зрения.

Оценивая весь проанализированный нами массив работ, можно констатировать в целом отсутствие значимого акцента на исследовании рисков социальных сетей, особенно в студенческих публикациях [3]. Однако, на наш взгляд, это вызвано различными темпами информатизации образовательного пространства. В тех случаях, когда в учебном заведении не развита собственная ЭИОС, социальные сети представляются ее пользователям безальтернативными и лишенными существенных недостатков. Недостатки социальных сетей становятся очевидными, когда у учащихся есть возможность сравнить их с полноценной ЭИОС и убедиться в том, что некоторые функции социальных сетей в этом случае оказываются невостребованными.

Данный вывод подтверждается анализом работ третьей группы, посвященных обсуждению технических аспектов использования сетей, где затрагиваются вопросы оценки компетентности студента [5], поиска и составления портфолио по его профилю в сети [4] и т. д. Отдельно следует отметить использование социальных сетей в роли инструмента мониторинга мнения учащихся об образовательном процессе, поскольку такой метод сбора информации по целому ряду параметров отличается от традиционных. При этом авторы отмечают, что сетевое взаимодействие можно осуществлять не только в рамках социальных сетей общего доступа («ВКонтакте», «Одноклассники» и т. д.), но в рамках ЭИОС, расширив функционал ряда программ [11; 12].

Подводя итог, можно выделить три группы дискуссионных вопросов об использовании социальных сетей в рамках ЭИОС. Первую группу формирует комплекс вопросов об оптимальных формах использования социальных сетей, вторую – обсуждение рисков внедрения сетей в образовательный процесс и третью – анализ технических аспектов данного вида медиаресурсов. Анализ публикаций показал, что внедрение сетей в повседневные практики студентов растет, в то время как внедрение ЭИОС происходит различными темпами. В этой ситуации необходимым является учет мнения студентов, формирование навыков их поведения в сетевом пространстве, поскольку многие функции социальных сетей могут быть успешно интегрированы в ЭИОС, что позволит снизить степень рисков, связанных с использованием сетей общего доступа. Для сотрудников учебных заведений внедрение ЭИОС позволит создать систему общих социальных норм и нормативных принципов регламентирования использования информационных технологий в образовательном процессе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аронова О. В., Ануфриева Е. В., Ефимов Е. Г., Небыков И. А. Социальные сети в образовательном процессе (обзор отечественных исследований) // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. 2014. Т. 11. № 14(141). С. 10–12.
2. Данилкина К. А., Сидоркина В. М. Роль социальных сетей и интернета в жизни студентов // Огарёв-Online. 2014. № 24(38). URL: <https://clck.ru/PhXbp> (дата обращения: 20.01.2020).
3. Ефимов Е. Г., Ануфриева Е. В., Небыков И. А., Дулина Н. В. Научное сообщество об использовании социальных интернет-сетей в образовании (контент-анализ РИНЦ) // Актуальные вопросы профессионального образования. 2017. № 1(6). С. 35–38.
4. Жариков А. В., Костырко А. В. Разработка алгоритма поиска студента учебного заведения в экосистеме социальных сервисов на примере социальной сети «ВКонтакте» // Труды семинара по геометрии и математическому моделированию. 2016. № 2. С. 21–23.
5. Захаров М., Карпенко А., Смирнова Е. Оценка компетентностей студентов на основе анализа социальных сетей // Открытые системы. СУБД. 2016. № 1. С. 28–30.
6. Зекрина Е. Ф., Петрякова А. К. Использование социальных сетей студентами поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма в образовательных целях // Университетский спорт: здоровье и процветание нации: Материалы V Международной научной конференции студентов и молодых ученых (г. Казань, 23–24 апреля 2015 г.). Казань, 2015. С. 38–39.
7. Иванушкина Н. В., Иванушкина Е. В., Щипова О. В. Представление студентов учреждений среднего профессионального образования о возможностях использования социальных сетей в образовательном

процессе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 9-10 (104). С. 27–30.

8. Карасева Э. М., Рак О. В., Нугуманова В. Место социальных сетей в жизни современного студента // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 10(54). С. 587-589.

9. Кодиров З. З., Адашова С. Р. Психологическое воздействие социальных сетей на студентов // Молодой ученый. 2016. № 4 (108). С. 151–154.

10. Мишура Т. П., Елифанцев К. В., Мажник И. В. Применение личного кабинета преподавателя и электронной среды ЭИОС для интенсификации образования студентов // Фундаментальные и прикладные исследования: от теории к практике: Материалы II международной научно-практической конференции, приуроченной ко Дню российской науки (г. Воронеж - Кызыл-Кия, 21 февраля 2018 г.). Воронеж, 2018. С. 52–55.

11. Новиков А. В., Кошкин А. П. Взаимодействие студентов и университета в социальных сетях // Value of the personality and collective interactions in the social progress ensuring process: Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CXXVIII International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Economics and Management, Jurisprudence, Sociological, Political and Military sciences (г. Лондон, 20–26 июля 2016 г.). 2016. London, С. 52–54.

12. Окушова Г. А., Бычкова М. Н., Гужова И. В. Позиционирование и продвижение томских университетов в коммуникативном пространстве Интернета. Томск, 2014.

13. Попова А. Н., Крайнов С. В. Особенности коммуникативной модели «студент-преподаватель» в условиях социальных сетей // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2016. № 60. С. 15–17.

14. Реморенко И. М. Общественное обсуждение проблем образования в социальных сетях // Системная психология и социология. 2015. № 3 (15). С. 5–16.

15. Солдатенков Р. М., Кондратьев А. Ю. Опыт внедрения ЭИОС, мобильного приложения и реализации кампусного проекта в московском государственном областном университете // Новые информационные технологии в образовании: применение технологий «1С» для развития компетенций цифровой экономики: Сб. научных трудов 18-й международной научно-практической конференции (г. Москва, 30–31 января 2018 г.). М., 2018. С. 48–50.

16. Тертышная М. О., Шинкорук М. В. Активность в социальных сетях как фактор академической успешности студента // Научно-техническое творчество аспирантов и студентов: материалы 45-й научно-технической конференции студентов и аспирантов (г. Комсомольск-на-Амуре, 01–14 апреля 2015 г.). Комсомольск-на-Амуре, 2015. С. 488–490.

17. Фещенко А. В., Зильберман Н. Н., Куликов И. А., Можаяева Г. В. Использование социальных сетей и систем дистанционного обучения в учебном процессе: мнение преподавателей и студентов // Гуманитарная информатика. 2015. № 9. С. 128–140.

18. Henderson M. et al. Legal risks for students using social networking sites // Australian Educational Computing. 2010. V. 25. №1. P. 3-7.

19. Turkle S. Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other. New York, 2011.

## REFERENCES

1. Aronova, O. V., Anufrieva, E. V., Efimov, E. G., & Nebykov I. A. (2014). Sotsial'nye seti v obrazovatel'nom protsesse (obzor otechestvennykh issledovaniy). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Novye obrazovatel'nye sistemy i tekhnologii obucheniya v vuze*, (11, 14(141)), 10-12. (In Russian).

2. Danilkina, K. A., & Sidorkina, V. M. (2014). The role of social networks and internet in student life. *Ogarev-Online*, (24 (38)), (In Russian). <https://clck.ru/PhXbp>

3. Efimov, E. G., Anufrieva, E. V., Nebykov, I. A., & Dulina, N. V. (2017). Scientific community about use of social internet networks in formation (content-analysis elibrary). *Aktual'nye voprosy professional'nogo obrazovaniya*, (1), 35-38. (In Russian).

4. Zharikov, A. V., & Kostyrko, A. V. (2016). Razrabotka algoritma poiska studenta uchebnogo zavedeniya v ekosisteme sotsial'nykh servisov na primere sotsial'noi seti “Vkontakte”. *Trudy seminarov po geometrii i matematicheskomu modelirovaniyu*, (2), 21-23. (In Russian).

5. Zakharov, M., Karpenko, A., & Smirnova, E. (2016). Otsenka kompetentnostei studentov na osnove analiza sotsial'nykh setei. *Otkrytye sistemy. SUBD*, (1), 28-30. (In Russian).

6. Zekrina, E. F., & Petyakova, A. K. (2015). Ispol'zovanie sotsial'nykh setei studentami povolzhskoi gosudarstvennoi akademii fizicheskoi kul'tury, sporta i turizma v obrazovatel'nykh tselyakh. *In Universitetskii sport: zdorov'e i protsvetanie natsii: Materialy V Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii studentov i molodykh uchenykh (g. Kazan', 23-24 aprelya 2015 g.)*. Kazan', 38-39. (In Russian).

7. Ivanushkina, N. V., Ivanushkina, E. V., & Shchipova, O. V. (2015). Notions of students of secondary professional educational institutions about the potential of social network in the educational process. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (9-10 (104)), 27-30. (In Russian).
8. Karaseva, E. M., Rak, O. V., & Nugumanova, V. (2015). Role of social networks in the life of a modern student. *Modern scientific researches and innovations*, (10(54)), 587-589. (In Russian).
9. Kodirov, Z. Z., & Adashova, S. R. (2016). Psikhologicheskoe vozdeistvie sotsial'nykh setei na studentov. *Molodoi uchenyi*, (4), 151-154. (In Russian).
10. Mishura, T. P., Epifantsev, K. V., & Mazhnik, I. V. (2018). Primenenie lichnogo kabineta prepodavatelya i elektronnoi sredy EIOS dlya intensivatsii obrazovaniya studentov. In *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya: ot teorii k praktike: Materialy II mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, priurochennoi ko Dnyu rossiiskoi nauki (g. Voronezh - Kyzyl-Kiya, 21 fevralya 2018 g.)*. Voronezh, 52-55. (In Russian).
11. Novikov, A. V., & Koshkin, A. P. (2016). Vzaimodeistvie studentov i universiteta v sotsial'nykh setyakh. In *Value of the personality and collective interactions in the social progress ensuring process: Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CXXVIII International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Economics and Management, Jurisprudence, Sociological, Political and Military sciences (g. London, 20-26 iyulya 2016 g.)*. London, 52-54. (In Russian).
12. Okushova, G. A., Bychkova, M. N., & Guzhova, I. V. (2014). Pozitsionirovanie i prodvizhenie tomских universitetov v kommunikativnom prostranstve Interneta. Tomsk. (In Russian).
13. Popova, A. N., & Krainov, S. V. (2016). Osobennosti kommunikativnoi modeli «student-prepodavatel' v usloviyakh sotsial'nykh setei. *Sborniki konferentsii NITs Sotsiosfera*, (60), 15-17. (In Russian).
14. Remorenko, I. M. (2015). Public discussions on education issues in social networks. *Systems Psychology and Sociology*, (3), 5-16. (In Russian).
15. Soldatenkov, R. M., & Kondratev, A. Yu. (2018). Opyt vnedreniya EIOS, mobil'nogo prilozheniya i realizatsii kampusnogo proekta v moskovskom gosudarstvennom oblastnom universitete. In *Novye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii: primeneniye tekhnologii "IS" dlya razvitiya kompetentsii tsifrovoi ekonomiki: Sb. nauchnykh trudov 18-i mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (g. Moskva, 30-31 yanvarya 2018 g.)*. Moscow, 48-50. (In Russian).
16. Tertyshnaya, M. O., & Shinkoruk, M. V. (2015). Aktivnost' v sotsial'nykh setyakh kak faktor akademicheskoi uspekhnosti studenta. In *Nauchno-tekhnicheskoe tvorchestvo aspirantov i studentov: materialy 45-i nauchno-tekhnicheskoi konferentsii studentov i aspirantov (g. Komsomol'sk-na-Amure, 01-14 aprelya 2015 g.)*. Komsomol'sk-na-Amure, 488-490. (In Russian).
17. Feshchenko, A. V., Zilberman, N. N., Kulikov, I. A., & Mozhaeva, G. V. (2015). Using social networks and e-learning in educational process: opinion of teachers and students. *Humanitarian Informatics*, (9), 128-140. (In Russian).
18. Henderson, M., de Zwart, M. J., Lindsay, D. F., & Phillips, M. (2010). Legal risks for students using social networking sites. *Australian Educational Computing*, 25(1), 3-7.
19. Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York.

---

Ефимов Е. Г., Абраменко Е. В. Роль социальных сетей в формировании электронной информационно-образовательной системы (в рамках ФГОС 3++) // Вестник Нижневартского государственного университета. 2020. № 3. С. 18–23. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/03>

Efimov, E. G., & Abramenko, E. V. (2020). Discussion issues of the use of social internet networks in education. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3). 18–23. (In Russian). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/03>

О. А. Иванова, М. М. Шалашова

**PATHWAYS FOR TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND PREADAPTATION OF PARENTS IN DIRE STRAITS**

О. А. Иванова, М. М. Шалашова

**ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ РОДИТЕЛЕЙ В СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ**

**Abstract.** The article deals with the issue of teachers' professional development and professional preadaptation and retraining of parents who found themselves in difficult life circumstances due to their child's serious medical condition and consequently have to change jobs. The article presents MCU's innovative experience in implementing professional development programmes for teachers and parents in the medical setting. Modular professional retraining programmes allow students to choose the units that fit their educational needs and help them follow their own educational tracks. The article describes the process of creating academic programmes for students' individual professional development with the help of distance-learning management platforms Moodle and Microsoft Teams. This enables students to work and study at their own pace. We have arrived at the conclusion that at times it is worth using the flipped classroom model and strategy, when students study the course content independently and later take part in discussions and question sessions, exchange their experiences and work on different case studies. Since last year there have been changes in the content, technologies and methods of working with this particular group of students. For instance, there is now an opportunity to add and use resources of non-formal education sphere. After parents successfully complete the course of study, they qualify as tutors who can assist students getting long-term treatment. This can help parents solve two problems. First, it will give them an opportunity to find a new job in the field they qualified in. Then, they will be able to provide professional psychological assistance and academic support to their children in difficult life circumstances.

**Keywords:** professional development; professional retraining; individual professional development track; difficult life circumstances; hospital schools; frequently ill children; tutor support.

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема смены профессии в условиях сложных жизненных ситуаций (на примере программы профессиональной переподготовки родителей тяжело болеющих детей). Представлена инновационная практика обучения взрослых, приводится описание программы обучения родителей детей, находящихся на длительном лечении в медицинских учреждениях. Модульные программы профессиональной переподготовки позволяют обучающимся выбирать те подразделения, которые соответствуют их образовательным потребностям и помогают им следовать своим собственным образовательным траекториям. В статье описан процесс создания академических программ индивидуального профессионального развития обучающихся с помощью платформ дистанционного управления обучением Moodle и Microsoft Teams. Это позволяет слушателям работать и учиться в своем собственном темпе. Мы пришли к выводу, что иногда стоит использовать перевернутую модель и стратегию классной комнаты, когда обучающиеся самостоятельно изучают содержание курса, а затем принимают участие в дискуссиях и сессиях вопросов, обмениваются опытом и работают над различными кейсами. С прошлого года произошли изменения в содержании, технологиях и методах работы именно с этой группой слушателей. Например, сейчас появилась возможность пополнять и использовать ресурсы сферы неформального образования. После того как родители успешно завершают курс обучения, они квалифицируются в качестве репетиторов, которые могут помочь получить долгосрочное лечение, что позволяет решить две проблемы. Это дает им возможность найти новую работу в той области, в которой они квалифицированы. Тогда они смогут оказывать профессиональную психологическую помощь и академическую поддержку своим детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие; профессиональная переподготовка; индивидуальная траектория профессионального развития; трудные жизненные обстоятельства; госпитальные школы; длительно болеющие дети; тьюторская поддержка.

**About the authors:** Ivanova Olga Anatolevna, ORCID: 0000-0002-7043-4870, Ph.D., Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, ivanova\_msc@mail.ru; Shalashova Marina Mihalovna, ORCID: 0000-0001-8621-8462, Ph.D., Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, marinashalashova@yandex.ru

**Сведения об авторах:** Иванова Ольга Анатольевна, ORCID: 0000-0002-7043-4870, д-р пед. наук, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия, ivanova\_msc@mail.ru; Шалашова Марина Михайловна, ORCID: 0000-0001-8621-8462, д-р пед. наук, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия, marinashalashova@yandex.ru

### **Introduction**

The issue of professional development is a topical one to date, in the times of constant change. We are living in the world with a thriving job market, where there constantly appear new jobs, professions, and new technologies. The conditions of professional activity are becoming different, too, with the employers' requirements increasing, and a person's professional interests and preferences changing. Today, one has to constantly study and learn, so the concept of "lifelong learning" is no longer a mere slogan, but the reality we all live in. Psychological and pedagogical literature features various approaches to understanding the concept of professional development. For example, L.M. Mitina understands professional development as active qualitative transformation of a teacher's inner world, an inner determination, leading to a fundamentally new way of professional self-realization and life [5].

In this research, we will look upon professional development as a process of active transformation of one's inner world through the formation and development of professional teaching expertise, abilities and personal traits, motivation and communicativeness, activity and reflection – all the things that greatly affect one's successful self-realization and personal fulfillment in their profession [2].

There are different reasons that may force a person to get a new job or qualification. In our research we will focus particularly on one of them, namely, difficult life circumstances, that is when a child is seriously ill and the family has to change their lifestyle and the parents have to leave their jobs and stay with their children for months and years on end.

Unfortunately, the number of children struggling with diseases is increasing every year. They require high-tech medical care, which is available primarily in large cities. For those children who have stayed in medical institutions for a long time, the government started building the so-called "hospital schools" which are attached to healthcare institutions. Therefore, there is a need for teaching professionals who are ready to work in the circumstances. It is essential for teachers to be able to work not only with seriously ill children, but also be ready to provide psychological and pedagogical assistance to parents, and to teach them different methods of providing such kind of assistance to their children, since it is the parent who creates the atmosphere facilitating recovery, living a normal life and learning.

### **Experiment**

Currently, there is a series of studies on organizing the teaching process for children who are receiving long-term treatment in medical institutions [3], as well as on training teachers for hospital schools [6–8].

Professional associations, in particular HOPE (Hospital Organisation of Pedagogues in Europe), make a great contribution to the process of training hospital teachers and parents whose children are seriously ill. Over 25 countries are currently members of HOPE, with Russia being represented by the teachers from the "We Teach & Know" project.

"We Teach & Know" is aimed at creating a local learning environment of an average comprehensive school in hospitals where seriously ill children are undergoing a long-term medical treatment. Moreover, the company also tries to develop and implement purposeful approaches to building such learning and teaching environments in children's hospitals.

The professional retraining programme described below was jointly developed and tested with the specialists from "We Teach & Know" project. The testing took place in Dmitry Rogachev National Medical Research Centre and Russian Children's Clinical Hospital.

The practice of working with sick children has shown that parents are increasingly getting involved in the development of an individual educational pathway in accordance with doctors' recommendations, depending on the amount of daily workload, the length of stay in hospital, the child's knowledge, needs and interests, general health and well-being. At the same time, parents acquire their first teaching experience and take professional trade tests, and then start considering changing their jobs and taking up professional retraining programmes.

Accompanying sick children who are undergoing long-term treatment in hospitals has shown the importance of creating the institution of tutoring in such establishments. It has also proved the necessity

and importance of training professionals in this field, including parents of the children who are on long-term treatment. For parents, this is an opportunity to continue their professional activities (as a rule, they can no longer stay in the same job and lead the life they had before their child's illness), therefore this initiative is of great social value and importance.

When developing a professional retraining programme, it is important to carry out a survey to detect and pinpoint parents' educational needs and problems they may face while interacting with children and organizing the learning process. The following research methods were used to deal with the stated above issues: surveys, questionnaires, in-depth interviews, observations and reflections. Later all the research results were summarized. The results of the survey indicate that 98% of parents and 48% of teachers have a need to study the psychological characteristics of seriously ill children, especially the emotional, volitional, cognitive and communication processes. When taken into consideration, all these issues help create optimum conditions for teaching and interacting with seriously ill children. The results of the research show that 53% of parents highlighted problems in interacting with children in stressful situations; 35% mentioned the feeling of guilt and trying to get rid of it; 32% had problems in organizing communication with children and choosing communication patterns; 30% touched upon the problem of helping children cope with fear; 36% wanted to know how to interact with children in a conflict situation; and, finally, 35% asked about how to help children with learning difficulties. Parents are worried about the problems of children's adaptation to new circumstances (30%), they are concerned about the issues of psychological support and empathy (26%), of overcoming stress while resolving conflicts between partners in family relationships (44%). Parents ask about different approaches to building relationships between a sick child and other children in the family (50%). They also want to know how to help the child adapt to interacting with their peers outside the hospital (37%). Moreover, a number of other issues proved to be no less important and difficult for parents. For instance, they ask themselves how to get on with their lives when they leave the hospital (53%), or what prospects for further development a chronically sick child has (60%). These issues determined the topics for lectures, practical classes, workshops and case studies in the programme.

Since 2015, MCU has been implementing professional retraining programmes for parents of children with long-term illnesses. Within 5 years, over 700 teachers and parents have completed the retraining course. Modular professional retraining programmes allow students to construct and follow their own educational tracks. Let us give an example of constructing an individual professional development track for a teacher and parents while implementing professional retraining programmes.

Taking into consideration the identified problems, deficits, requests, needs of students (teachers and parents), we created a matrix of professional competencies which are required of professionals, who are tutoring children undergoing long-term treatment (see Table 1).

Table 1

**Matrix of competencies required of professionals, tutoring children on long-term treatment**

Competence	Professional problems	Teachers' and parents' professional interests and needs	Requests and problems of children to be resolved	
Detecting students' personal features, interests, abilities, problems, difficulties in the educational process		!		☑
Organizing student participation in the development of individual educational tracks, curricula, projects	!			☑
Pedagogical support of students while implementing their individual educational tracks, curricula, projects				
Selection and adaptation of pedagogical means to customize the educational process		!		☑
Organizing the participation of students' parents (legal representatives) in the development and implementation of individual educational tracks, curricula, projects		!	!	☑
Participation in the implementation of adaptive educational programs for students with disabilities	!	!	!	☑

Each competence demands informative modules that require students to develop their Individual professional development tracks based on personal professional deficits, needs and interests as well as the child’s concerns.

Basic competencies within the invariant module are advanced by students as a team, still the sequence of topics on the curriculum as well as the time for mastering each of them are individual. The latter is guaranteed by employing distance education systems such as Moodle and Teams which enable students to work in their own pace.

To add to the invariant module there are several variable modules (4 modules out of 8–10) to be studied by teachers or parents to fill their own professional gaps and meet the demands of children as well as the educational institution.

Table 2 features a segment of matrix with modules, that students opt for and include in their Individual professional development track.

Table 2

**Matrix of invariant modules for Individual professional development track design**

Competencies /Name	Moscow Electronic School/ DigitalSchool	Cognitive skills development in students	Reading interpretation skills development	Tech literacy	Self-regulation of emotional state	Psychological assistance in dire straits	Educational progress monitoring
1. Teacher 1	✓		✓	✓	✓		
2. Teacher 2		✓	✓			✓	✓
3. Parent 1	✓	✓			✓	✓	
Etc.							

The matrix prompts the design of an Individual professional development track for every student meaning a parent or a teacher that is implemented within the framework of professional retraining programme [2].

Developing and approbation of the programme saw the changes in its contents and the kits of the most efficient educational tools. The evidence suggests, the major part of the classes on the curriculum are better to be in the form of a flipped classroom. To that end, there are educational materials for the preliminary self-study. The follow-up discussion of the certain issues is due in the form of further training sessions, workshopstogether with experience sharing and working on case studies.

Since last year there have changes in the contents and approaches to work with the certain category of students. To be more precise the programme now features opportunities for non-formal education resources implementation.

A bigger part in promoting non-formal education of parents in dire straits is played by volunteer social institutions “Dobrovol’tsy Rossii (The Volunteers of Russia)” (<https://добровольцыроссии.рф>), “Volontery-mediki (Doctors volunteering)” with the Russian national social movement (<https://волонтеры-медики.рф>). Another relevant contribution to guarantee well-coordinated teamwork and efficient application of various educational resources is made by Internet and the development of social networking which encourage communication of medical professionals, their patients, parents and teachers (a free access community on Facebook, the initiative “A book to help” (<http://onkobook.ru/>), the website “Healthier and Greater” (<http://www.takzdorovo.ru/>), a WHO mobile app “Hospital care for children”, etc.

Parents are welcome to select not only modules within the framework of the programme to meet their needs and interests, but also special non-formal education activities (chat rooms on various public organizations websites, webinars, master classes, videoconferences, live meetings with prominent speakers, etc.), that are specifically selected and offered for self-education. What is of primary importance is the ability of parents to function as tutors along with getting to know the essential features of providing psychological and educational support to children following medical prescriptions as well as their personal cognitive abilities. Other issues to be tackled are browsing for educational resources on the Internet, developing skills of designing individual educational programmes. Research findings claim, educational activities benefit from applying assets of the cyberspace which results in the following:

- educational resources form a unified information and education space;
- students acquire new knowledge and skills, expertise in new areas;

– educational process is growing more dynamic and efficient due to the didactic potential of leading-edge educational tools [4].

The programme successfully completed parents are entitled to work as tutors to students in long-term health care. This enables parents to address two issues at one and the same time: finding a job according to the area is specialization studied and qualifications obtained together with providing quality psychological and educational support to their own children and others in dire straits.

### Conclusions

The research conducted claims the conclusion to follow:

- New scholarly research and development in the area of educating children in long-term treatment as well as their parents are relevant together with accumulating experience of those finding themselves in difficult life circumstances;
- The evidence proves the efficiency of the programme integrating formal and non-formal educational technologies and resources due to the training modules that constitute the basic and specialized clusters of the regular part are reinforced with the best initiatives in various aspects of work with children receiving long-term treatment. The correlation of formal and non-formal educational modules contributes to the integrity as well as the academic and at the same time practical nature of the programme;
- The research on revealing most efficient educational technologies for parents and teachers working with children in long-term health care is due to be continued together with accumulating experience in the area, detecting professional deficits and demands, designing Individual professional development tracks as well as analyzing job opportunities for parents of children in dire straits that have completed such professional retraining programmes for the latter to be adjusted and advanced.

### REFERENCE

1. Vinokurova, O. B. (2016). Osobennosti obucheniya detei, nakhodyashchikhsya na dlitel'nom lechenii v lechebno-profilakticheskikh uchrezhdeniyakh. *Simvol nauki*, (11-2 (23)), 102-104. (In Russian).
2. Ibragimova, L. A., & Skobeleva, I. E. (2017). On the question of applying electronic educational resources in mid-level specialists' training. *Secondary vocational education*, (1), 55-57. (In Russian).
3. Ivanova, O. A., & Antonov, N. V. (2019). Social and pedagogical planning of teachers' professional development in educational organization. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (1), 51-58. (In Russian). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-1/08>
4. Mitina, L. M. (2015). Professional'noe razvitie i zdorov'e pedagoga: problemy i puti resheniya. *Vestnik obrazovaniya Rossii*, (7), 33-49. (In Russian).
5. Umanskaya, T. M., & Sobina, E. S. (2018). Medical and biological component in training teachers for hospital pedagogy. *Science and school*, (6), 150-154. (In Russian).
6. Alkhateeb1, O., Kraishan, O. M., & Salah, R. O. (2015). Level of psychological burnout of a sample of secondary phase teachers in Ma'an Governorate and its relationship with some other variables. *International Education Studies*, (8(6)), 56-68. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n6p56>
7. Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, (16), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
8. Hargreaves, L., Cunningham, M., Everton, T., Hansen, A., Hopper, B., McIntyre D., Maddock, M., Mukherjee, J., Pell, T., Rouse, M., Turner, P., & Wilson, L. (2006). The status of teachers and the teaching profession: views from inside and outside the profession: interim findings from the teacher status project. Research Report 755. London.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Винокурова О. Б. Особенности обучения детей, находящихся на длительном лечении в лечебно-профилактических учреждениях // Символ науки. 2016. № 11-2 (23). С. 102–104.
2. Ибрагимова Л. А., Скобелева И. Е. К вопросу применения электронных образовательных ресурсов в обучении специалистов среднего звена // Среднее профессиональное образование. 2017. № 1. С. 55–57.
3. Иванова О. А., Антонов Н. В. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2019. № 1. С. 51–58. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-1/08>
4. Митина Л. М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения // Вестник образования России. 2015. № 7. С. 33–49.
5. Уманская Т. М., Собина Е. С. Медико-биологический компонент в подготовке учителей для госпитальной педагогики // Наука и школа. 2018. № 6. С. 150–154.

6. Alkhateeb O., Kraishan O. M., & Salah R. O. Level of psychological burnout of a sample of secondary phase teachers in Ma'an Governorate and its relationship with some other variables // *International Education Studies*. 2015. № 8(6). P. 56–68. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n6p56>

7. Hargreaves A. Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students // *Teaching and Teacher Education*. 2000. №16. P. 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)

8. Hargreaves L., Cunningham M., Everton T., Hansen A., Hopper B., McIntyre D., Maddock M., Mukherjee J., Pell T., Rouse M., Turner P., Wilson L. The status of teachers and the teaching profession: views from inside and outside the profession: interim findings from the teacher status project. Research Report 755. London, 2006.

---

Ivanova O. A., Shalashova M. M. Pathways for teachers' professional development and preadaptation of parents in dire straits // *Вестник Нижневартковского государственного университета*. 2020. № 3. С. 24–29. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/04>

Ivanova, O. A., & Shalashova, M. M. (2020). Pathways for teachers' professional development and preadaptation of parents in dire straits. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3). 24–29. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/04>

---

Дата поступления: 01.05.2020

Дата принятия: 03.06.2020

© *Ivanova O. A., Shalashova M. M.*

А. Г. Князева

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ  
СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ  
НОРМАТИВНЫХ ПРАВОВЫХ АКТОВ:  
ДЕСКРИПТИВНЫЙ АНАЛИЗ**

A. G. Knyazeva

**TRAINING FUTURE BACHELORS OF SOCIAL WORK  
TO USE REGULATORY LEGAL ACTS:  
A DESCRIPTOR ANALYSIS**

**Аннотация.** Исследование направлено на выявление методологических основ правовой подготовки будущих бакалавров социальной работы в условиях университета, в частности, вопросов использования ими нормативно-правовых актов. Целью работы является раскрытие дескрипторов правовой подготовки, разработанных А.М. Новиковым и характеризующих методологию как способ организации деятельности. Требования профессионального стандарта «Специалист по социальной работе» и Федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа» определяют обязательное наличие у выпускников профессионально-правовой компетентности, которая проявляется и в умении использовать нормативные правовые акты международного, федерального и регионального уровней для охраны и защиты социальных прав граждан. Опыт работы показывает целесообразность выделения в подготовке будущих бакалавров социальной работы к использованию нормативных правовых актов таких дескрипторов, как характеристика деятельности, логическая структура, а также временная структура. С помощью анализа и синтеза научной и практической деятельности процесс подготовки будущих бакалавров социальной работы описан через его особенности (стандарты, личностная направленность), принципы (организационные, содержательные), нормы деятельности (компетенции, индивидуализация обучения), субъект, объект, предмет, формы (интерактивный семинар «Правовое поле», практикум), средства, методы (организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, стимулирования и мотивации, контроля и самоконтроля), результаты деятельности, а также фазы, стадии (информационно-методическая, организационно-деятельностная, концептуально-стратегическая, опытно-формирующая). Выделение структурных компонентов отвечает принципам системного подхода, который позволяет более глубоко изучить сущность, содержание и особенности исследуемого объекта. Deskriptivnyy analiz podgotovki mozhet byt' ispol'zovan v sisteme povysheniya kvalifikatsii spetsialistov po sotsialnoy rabote.

**Ключевые слова:** будущие бакалавры социальной работы; нормативные правовые акты; характеристика деятельности; логическая структура; временная структура.

**Abstract.** This study seeks to identify methodological foundations of the legal training of bachelors of social work, in particular, training to use of regulatory legal acts. The aim of study was to reveal the descriptors of legal training, developed by Novikov, that characterize methodology as a way of organizing activities. The Russian Professional Standard "Social Work Specialist" and the Federal State Educational Standard 39.03.02 "Social Work" require that the graduates majoring in this discipline acquire the legal competency that is manifested in the ability to use normative legal acts of the international, federal and regional levels to protect and assert social rights of citizens. It is recommended, in training bachelors of social work to use normative legal acts, to identify such descriptors as the activity characteristics, the logical structure, and the temporary structure. Using the analysis and synthesis of scientific and practical activities, the process of training future bachelors of social work is described through its features (standards, personal orientation), principles (organizational, substantive), norms of activity (competence, individualization of training), subject, object, subject matter, forms (interactive seminars on legal framework, workshops), means, methods (organization and implementation of educational and cognitive activities, stimulation and motivation, control and self-control), activity outcomes, and stages (informational and methodological stage, organizational activity stage, conceptual strategic stage, experimental and formative stage). The identification of structural components corresponds to the principles of the systemic approach that allows a deeper study of the essence, content and characteristics of the object under study. The descriptive analysis of training can be used in the system of professional development for social work specialists.

**Keywords:** bachelor of social work; logical structure; normative legal acts; activity characteristics; temporary structure.

**Сведения об авторе:** Князева Анна Геннадьевна, ORCID: 0000-0003-2437-9871, канд. пед. наук, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия, kniaz3003@yandex.ru

**About the author:** Knyazeva Anna Gennadievna, ORCID: 0000-0003-2437-9871, Ph.D., Turgenev Oryol State University, Oryol, Russia, kniaz3003@yandex.ru

Заявленный в первом десятилетии XXI в. переход российской экономики к инновационному социально ориентированному типу развития [12] интенсифицировал процесс подготовки кадров для профессиональной работы с различными категориями граждан, нуждающихся в помощи и защите со стороны государства. Так, в Орловской области, насчитывающей 821 934 человек, в 2008 г., т. е. на момент принятия Концепции о долгосрочном социально-экономическом развитии РФ до 2020 года, уже три вуза осуществляли, например, подготовку будущих специалистов по социальной работе, в функционале которых заложено оказание правовой помощи гражданам в различных сферах жизнедеятельности. Однако, несмотря на снижение численности населения в регионе, зарегистрированное за последнее десятилетие, значительным остается количество граждан, нуждающихся в помощи различного вида [13]. Например, только для психолого-педагогического обеспечения социальной работы по защите прав и законных интересов детей и подростков осуществляют деятельность более 45 учреждений, находящихся в подчинении Департамента социальной защиты населения, опеки и попечительства, и не менее 18 – Департамента образования Орловской области [9]. Очевидно, что существует объективная необходимость в наличии у будущих бакалавров социальной работы профессионально-правовой компетентности, способствующей эффективному решению стоящих перед ними задач. Под профессионально-правовой компетентностью бакалавров социальной работы мы понимаем профессиональное качество выпускника по направлению подготовки «Социальная работа», которое проявляется в способности к эффективному решению профессиональных задач в сфере правового регулирования социальной защиты населения [5].

Вслед за социальным заказом общества и государства на наличие в социальной сфере таких специалистов, система высшего образования посредством реализации федеральных государственных образовательных стандартов также предъявляет требования к выпускникам, готовым использовать правовую базу для оказания помощи гражданам. Заинтересованность государства и системы высшего образования в качественной подготовке будущих бакалавров социальной работы, обладающих сформированной профессионально-правовой компетентностью, отражена в требовании законодателя о соответствии федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования соответствующим профессиональным стандартам [14]. Так, в соответствии с профессиональным стандартом «Специалист по социальной работе» для выполнения обобщенной трудовой функции «деятельность по реализации социальных услуг и мер социальной поддержки населения» в качестве необходимых знаний выступают знание нормативных правовых актов в сфере социальной защиты населения, знание сферы профессиональной ответственности специалистов смежных профессий, правовых основ социальной работы. Такие же знания необходимы при реализации обобщенной функции «деятельность по планированию, организации и контролю за предоставлением социальных услуг и мер социальной поддержки» [11]. В свою очередь ФГОС ВО по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа» требует от выпускников способности использовать основы правовых знаний в различных сферах жизнедеятельности (ОК-4), а также способности к использованию законодательных и других нормативных правовых знаний федерального и регионального уровней для предоставления социальных услуг, социального обеспечения, мер социальной помощи и к правовому регулированию социальной защиты граждан (ПК-5) [10]. Таким образом, будущие бакалавры социальной работы должны не только знать нормативно-правовые акты различных уровней для осуществления профессиональной деятельности, но и быть способными к их использованию, быть готовыми к непосредственной реализации механизма правового регулирования в сфере оказания социальных услуг и оказания помощи в различных сферах жизнедеятельности граждан. Считаем, что выпускники должны быть способны применять навыки и умения в решении актуальных профессионально-правовых задач, владеть технологией проведения правовых консультаций для получателей социальных услуг, готовы использовать методы поиска, анализа нормативных документов [6].

Дидактическим ориентиром рассмотрения подготовки будущих бакалавров социальной работы к использованию нормативных актов служит положение В.В. Краевского о методологическом знании, которое проявляется в описательной (дескриптивной) либо в нормативной (пре-

скриптивной) формах [7]. Под дескриптивной формой понимается описание суммы знаний об изучаемом феномене, опыте его исследования, его сущности, структуре. Прескриптивное методологическое знание ориентировано на регуляцию деятельности, разработку рекомендаций. Не претендуя на методологический анализ подготовки будущих бакалавров социальной работы к использованию нормативных актов в полном его объеме, остановимся на описании опыта, полученного в ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», произведя, таким образом, дескриптивный анализ. В качестве дескрипторов выступают структурные элементы методологии, разработанные А.М. Новиковым, определяющим методологию как «учение об организации деятельности» [8]. Таковыми являются: характеристика деятельности (особенности, принципы, условия, нормы), логическая структура деятельности (субъект, объект, предмет, формы, средства, методы, результат), временная структура (фазы, стадии, этапы). Рассмотрение подготовки будущих бакалавров к использованию нормативных правовых актов с позиций системного подхода считаем уместным, поскольку его положения «находят реализацию ... и в области конкретных применений» [2, с. 105]. При этом «...все понятия, специфические для системного исследования (система, структура, связь и т. п.), служат тому, чтобы с различных сторон охарактеризовать и конструктивно выразить именно интегративные, целостные свойства предмета» [2, с. 108)]. Следовательно, для анализа подготовки будущих бакалавров социальной работы к использованию нормативных актов как целостного явления необходимо выделить структурные компоненты, способствующие получению характеристик, определяющих ее сущностное содержание. Тем более, по мнению И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, «интенция на целостный охват явлений имеет весьма существенное общенаучное значение» [2, с. 109].

#### **Характеристика деятельности**

**Особенности.** Характерным свойством профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы к использованию нормативных правовых актов является ее обусловленность, во-первых, профессиональным стандартом «Специалист по социальной работе», во-вторых, ФГОС ВО по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа». Помимо этого социальная работа носит междисциплинарный характер, поскольку направлена на осуществление консультационных, реабилитационных мероприятий, оказание помощи получателю социальных услуг, что требует от специалиста помимо осведомленности в смежных областях наук знаний и всего массива текущего отечественного законодательства, поскольку правовое обеспечение социальной работы до сих пор не имеет единого кодифицированного акта в связи с глубиной и разнообразием общественных отношений, а также количеством субъектов. Среди особенностей также отметим и личностную направленность будущих бакалавров социальной работы на оказание профессионально-правовой помощи в сфере социальных услуг, на тот набор качеств (чуткость, коммуникабельность, гибкость, способность поддержать другого), которые в 90-е гг. XX в. находили отражение в его профессиограмме и которые в настоящее время не содержатся ни в одном документе.

**Принципы.** Подготовка будущих бакалавров социальной работы к использованию нормативных правовых актов базируется на организационных и содержательных принципах. В группу организационных принципов включаем принцип целостности, означающий организационное единство всех составляющих процесса подготовки студентов к использованию законов и подзаконных актов различных уровней; принцип системности, являющийся организационной базой подготовки и подразумевающий взаимное соотнесение цели данной деятельности, ее содержательных модулей, действий и операций, а также анализа полученных результатов; принцип комплексности, позволяющий всесторонне отслеживать качественные характеристики содержания деятельности будущих бакалавров, ее направленность, вскрывать причины возникающих трудностей при подготовке.

К числу содержательных принципов относим целенаправленность, которая красной нитью проходит через всю подготовку к использованию нормативно-правовой базы в предоставлении правовой помощи в социальной сфере. Работа на каждой фазе, стадии, этапе подчинена комплексной дидактической цели – быть способным и готовым использовать текущее российское законодательство для оказания социальных услуг. Принцип научности, базирующийся на правовой доктрине, позволяет в дальнейшем говорить о целостном научном мировоззрении специалистов по социальной работе на основе изучения достоверных фактов, детерминант и практических резуль-

татов. Принцип сознательности является руководством к содержательному наполнению самостоятельной работы по подготовке к использованию нормативных актов, в то же время стимулирует инновационную деятельность. Принцип связи с теорией обуславливает осуществление такой деятельности, которая позволяет учитывать и интенсивно развивающееся законодательство в сфере социальной защиты населения, и особенности оказания помощи в регионах, и специфику работы с различными категориями граждан.

Условия. Реализация подготовки будущих бакалавров социальной работы к использованию нормативных правовых актов в учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности [3] является условием, повышающим ее эффективность. Целью учебной деятельности выступает выявление личностной значимости знаний о содержательной наполненности правовых явлений, специфике правоприменительной деятельности в социальной сфере. Выстраиваемая в процессе учебной деятельности система знаний об использовании нормативных актов в перспективе способствует формированию целостного представления о социально-правовой действительности, а также представляет собой инструмент правомерного воздействия на получателей социальных услуг. Квазипрофессиональная деятельность имеет своей целью освоение будущими бакалаврами опыта по переносу теоретических знаний и умений в новую ситуацию, построения нового способа решения поставленной профессионально-правовой задачи, отличающейся от отработанного алгоритма операций и действий. Достижение интегрирующей цели – адекватно применять нормативно-правовые акты социальной сферы – происходит в учебно-профессиональной деятельности, в которой студенты приобретают возможность освоения таких социальных ролей, как исследователь, практикант, оратор, помощник. Здесь будущий бакалавр непосредственно, например, на производственной практике, работает с конкретным получателем социальных услуг, с определенным набором правовых нормативных актов, видит результат своей деятельности.

Нормы деятельности. С одной стороны, данный методологический показатель обусловлен ФГОС ВО по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа» в виде формально определенных требований к результатам освоения программы бакалавриата в виде общекультурной (ОК-4) и профессиональной (ПК-5) компетенций. С другой стороны, соглашаясь с выдвинутым П.А. Юцявичене принципом об индивидуализации обучения [15], при подготовке будущих бакалавров социальной работы к использованию нормативных правовых актов учитываем возможности здоровья обучающихся, особенности, проявляющиеся на каждом этапе подготовки, индивидуальный стиль деятельности в самостоятельной работе. Более того, «реализация данного подхода позволяет опираться на внутренние ресурсы личности..., разрабатывать перспективные проекты профессионально-личностного роста специалиста» [4, с. 43].

### **Логическая структура**

Субъект: будущие бакалавры социальной работы.

Объект: нормативно-правовая база системы социальной защиты населения.

Предмет: подготовка будущих бакалавров социальной работы к использованию нормативно-правовых актов.

Формы: интерактивный семинар «Правовое поле» – авторская технология, признанная рационализаторским предложением и внедренная в учебный процесс социального факультета ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». На семинаре средствами мультимедиа будущий бакалавр социальной работы выбирает задачу определенной сложности, типа, темы. Для решения задачи первой категории сложности необходимо перечислить нормативные акты, отвечающие условиям; задачи второй категории сложности подразумевают алгоритмичное, типовое решение на нормативно-правовой основе; третья категория задач характеризуется не только решением, но и анализом используемых правовых норм, нахождением детерминант рассматриваемой ситуации; четвертая категория сложности содержит задачи, в условиях которых есть ошибка, либо имеется коллизия, либо необходимо использование нормативных актов международного уровня. Формой подготовки к использованию нормативных правовых актов является и практикум, одним из заданий которого является анализ посланий президента РФ Федеральному собранию за последние пять лет. Ретроспективный анализ посвящен основным направлениям социальной политики, сформулированным целям и поставленным задачам, выделенным приоритетам, а также анализу правоприменительной деятельности в социальной сфере.

Средства: учебно-методические комплексы правовых дисциплин, контрольно-обучающие тесты, комплексы профессионально-правовых задач, комплексы нормативно-правовых документов, комплексы электронных заданий

Методы: организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности, контроля и самоконтроля, разработанные Ю.К. Бабанским. Ярким примером метода организации и осуществления учебно-познавательной деятельности является проблемная лекция, особенность которой состоит в «запуске» мышления обучающихся посредством проблемной ситуации до того момента, как получают информацию, представляющую для них новое знание. Проблемная ситуация в виде познавательной задачи содержит в своих условиях противоречие и заканчивается вопросом, который объективирует данное противоречие. Таким образом, студенты испытывают интеллектуальное затруднение в момент разрешения противоречия. В результате уже имеющиеся и вновь приобретенные знания становятся атрибутом мышления, благодаря чему конкретные умения приобретают свойство аналитико-синтетической деятельности ума [1]. Стимулирующе-мотивационное воздействие имеет демонстрация полного доверия, оказание помощи как при групповой, так и при индивидуальной работе. Фасилитационное педагогическое воздействие осуществляем на каждом этапе подготовки будущих бакалавров социальной работы к использованию нормативных правовых актов. Контроль носит организационный характер и отличается открытостью (студенты ознакомлены с едиными критериями), оптимальностью (совокупность традиционных и инновационных методов контроля), эргономичностью (направлены на повышение эффективности образовательного процесса и атмосферы доверия). Методы контроля с позиции содержания характеризуются объективностью к оценке результатов, согласованностью через соотнесение форм и методов контроля содержанию материала, индивидуализацией, отвечающей возможностям и потребностям обучающихся.

Результаты деятельности. Будущие бакалавры социальной работы на информационно-методической стадии: 1) используют нормативные правовые акты в своей жизни; имеют высокую заинтересованность в оказании социально-правовых услуг; 2) знают особенности применения правовых норм в регулировании различных сфер жизнедеятельности общества; осуществляют самоанализ действий, мыслей, ощущений. На организационно-деятельностной стадии: 1) демонстрируют собственное отношение к структурам общества, правовым феноменам; осознают значимость правовых норм и институтов в профессии; 2) находят нестандартные решения в профессионально-правовых задачах; право выступает для них ценностью. На концептуально-стратегической стадии: 1) оперируют знаниями, относящимися к различным отраслям; разрабатывают стратегии поведения как будущих профессионалов; 2) способны решать вопросы организационно-правового характера; выступают трансляторами правомерного поведения. На опытно-формирующей стадии: 1) повышают уровень профессиональных навыков; осознают ценность и значимость научных результатов; 2) осуществляют учебную и практико-ориентированную деятельность самостоятельно; поведение имеет ярко выраженную направленность на реализацию норм права.

### **Временная структура**

Фазы. Проектировочная фаза соответствует дисциплине «Основы гражданского общества» (первый семестр) и характеризуется постановкой общей цели, формулированием задач, знакомством с правовыми явлениями и их проявлением в будущей профессиональной деятельности. Технологическая фаза соответствует второму – седьмому семестрам, в течение которых навыки работы с нормативными правовыми актами развиваются благодаря компетенциям, зафиксированным в ФГОС ВО по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа», а также дисциплинам учебного плана, например, таким, как «Технологии социальной работы», «Социальная политика», «Основы социального государства», «Правовое обеспечение социальной работы» и др. Рефлексивной фазе соответствует, во-первых, каждый сессионный период, во-вторых, период преддипломной практики, в рамках которой осуществляется непосредственная профессиональная деятельность под наблюдением руководителя практикой со стороны учреждения или органа социальной защиты населения.

Стадии: информационно-методическая, на которой первокурсники знакомятся с проблемными полями профессиональной социальной работы путем приобретения навыков анализа нормативных правовых актов, а также опыта решения профессионально-правовых задач; организацион-

но-деятельностная, на которой правовые знания приобретают структурность, социальную направленность и характеризуются динамичным расширением, а диверсификации опыта использования нормативных актов происходит за счет разнообразия видов деятельности будущих бакалавров, формируется отношение к использованию нормативного массива как неотъемлемой части будущей профессиональной деятельности; концептуально-стратегическая, на которой междисциплинарные связи пронизывают учебное и внеучебное время, качество системы правовых знаний и опыта применения нормативных правовых актов позволяет говорить о зарождающемся профессиональном мировоззрении; опытно-формирующая, на которой опыт творчества, приобретенный в учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, становится фундаментом для активного использования всех рычагов правового воздействия на социально-правовую действительность.

Этапы деятельности. Первый – обучающий – характеризуется формированием умения у будущих бакалавров социальной работы решать профессионально-правовые задачи с использованием нормативных правовых актов, допустимо отсутствие инициативности и невыраженность гражданской позиции. Второй – развивающий – предполагает деятельность, направленную на превышение минимальных характеристик по сформированности навыков использования нормативных правовых актов, желательное развитие умения отстаивать профессиональную позицию, используя правовые нормы в качестве аргументов. Третий – завершающий – характеризуется деятельностью, направленной на непосредственное применение нормативных правовых актов в практической работе в рамках производственной практики, осуществление консультирования граждан по предоставлению социальных услуг.

Дескриптивный анализ подготовки будущих бакалавров социальной работы к использованию нормативных правовых актов преследует практические цели – найти средства, обеспечивающие эффективное и быстрое достижение предполагаемых результатов. Кроме того, способствует разработке концептуального каркаса проблематики правовой подготовки будущих специалистов социальной работы, что требует углубленного изучения методологических основ и принципов подхода к объекту исследования в контексте современных реалий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии. М., 2001.
2. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1973.
3. Вербицкий А. А. Компетентностный подход в теории контекстного обучения. М., 2004.
4. Галкина Т. Э., Никитина Н. И. Теоретико-методические основы персонализированного подхода к дополнительному профессиональному образованию кадров социальной сферы // Педагогическое образование и наука. 2012. № 2. С. 41–48.
5. Князева А. Г. К вопросу о понятии «профессионально-правовая компетентность бакалавров социальной работы»: педагогический аспект // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Материалы VII Международной научно-практической конференции (г. Санкт-Петербург, 17–18 ноября 2017 г.). СПб., 2017. С. 199–202.
6. Князева А. Г. Критериально-оценочный аппарат сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 1(22). С. 259–264.
7. Краевский В. В. Методология педагогики. Чебоксары, 2001.
8. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. М., 2007.
9. Портал Орловской области – публичный информационный центр. URL: <https://clck.ru/PrgCs> (дата обращения: 10.03.2019).
10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12.01.2016 № 8 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень бакалавриата)». URL: <https://clck.ru/PrdWT> (дата обращения: 10.03.2019).
11. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 22.10.2013 № 571н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по социальной работе». URL: <https://clck.ru/PrdCW> (дата обращения: 10.03.2019).
12. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (вместе с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года»). URL: <https://clck.ru/GFpun> (дата обращения: 10.03.2019).

13. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Орловской области. URL: <https://clck.ru/PrfpL> (дата обращения: 10.03.2019).

14. Федеральный закон от 02.05.2015 № 122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://clck.ru/Preb6> (дата обращения: 10.03.2019).

15. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас, 1989.

#### REFERENCES

1. Badmaev, B. Ts. (2001). Metodika prepodavaniya psikhologii // Uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenii, obuchayushchikhsya po pedagogicheskim spetsial'nostyam. Moscow. (In Russian).

2. Blauberg, I. V., & Yudin, E. G. (1973). Stanovlenie i sushchnost' sistemnogo podkhoda. Moscow. (In Russian).

3. Verbitskii, A. A. (2004). Kompetentnostnyi podkhod v teorii kontekstnogo obucheniya. Moscow. (In Russian).

4. Galkina, T. E., & Nikitina, N. I. (2012). Theoretical and methodological foundations of the personified approach to additional vocational education of social sphere staff. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, (2), 41-48. (In Russian).

5. Knyazeva, A. G. (2017). K voprosu o ponyatii "professional'no-pravovaya kompetentnost' bakalavrov sotsial'noi raboty": pedagogicheskii aspekt. In *Sotsial'noe vzaimodeistvie v razlichnykh sferakh zhiznedeyatel'nosti: Materialy VII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (g. Sankt-Peterburg, 17-18 noyabrya 2017 g.)*, St. Petersburg. 199-202. (In Russian).

6. Knyazeva, A. G. (2018). Criteria evaluation apparatus of bachelors and legal competence development. *Samara Journal of Science*, (7, 1(22)), 259-264). (In Russian).

7. Kraevskii, V. V. (2001). Metodologiya pedagogiki. Cheboksary. (In Russian).

8. Novikov, A. M., & Novikov, D. A. (2007). Metodologiya. Moscow. 2007. (In Russian).

9. Portal Orlovskoi oblasti – publichnyi informatsionnyi tsentr. <https://clck.ru/PrgCs>

10. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 12.01.2016 N8 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 39.03.02 Sotsial'naya rabota (uroven' bakalavriata)" <https://clck.ru/PrdWT>

11. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity RF ot 22 oktyabrya 2013 g. № 571n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Spetsialist po sotsial'noi rabote" <https://clck.ru/PrdCW>

12. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 17.11.2008 N1662-r "O Kontseptsii dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2020 goda" (vmeste s "Kontseptsiei dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2020 goda"), <https://clck.ru/GFpun>

13. Territorial'nyi organ Federal'noi sluzhby gosudarstvennoi statistiki po Orlovskoi oblasti, <https://clck.ru/PrfpL>

14. Federal'nyi zakon ot 02.05.2015 N122-FZ "O vnesenii izmenenii v Trudovoi kodeks Rossiiskoi Federatsii i stat'i 11 i 73 Federal'nogo zakona Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii. <https://clck.ru/Preb6>

15. Yutsyavichene P. A. (1989). Teoriya i praktika modul'nogo obucheniya. Kaunas. (In Russian).

---

Князева А. Г. Подготовка будущих бакалавров социальной работы к использованию нормативных правовых актов: дескриптивный анализ // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2020. № 3. С. 30–36. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/05>

Knyazeva, A. G. (2020). Training future bachelors of social work to use regulatory legal acts: a descriptor analysis. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3). 30–36. (In Russian). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/05>

М. Ю. Королева

## ОЦЕНИВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

М. Yu. Koroleva

### EVALUATION OF PROFESSION-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMPETENCY OF CADETS IN COMPETENCY-BASED APPROACH

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме оценивания иноязычной профессионально ориентированной компетенции курсантов военной образовательной организации высшего образования на основе компетентностного подхода. Качество подготовки военного специалиста является одной из важнейших задач военной образовательной организации высшего образования и выпускающих кафедр. С целью обеспечения высокого уровня подготовки специалистов необходимо организовать образовательный процесс и процесс оценивания компетенций таким образом, чтобы создать необходимые условия для формирования компетенций, предусмотренных основной образовательной программой, для саморазвития и самосовершенствования личности обучающегося. Целью статьи является рассмотрение системы оценивания иноязычной профессионально ориентированной компетенции курсантов на основе компетентностного подхода. Дана общая характеристика процедуры оценивания иноязычной профессионально ориентированной компетенции и рекомендации по проведению оценивания на основе компетентностного подхода с использованием европейского опыта реализации обучения и оценивания на основе рассматриваемого подхода. В статье приведена обобщенная характеристика 12 типов заданий для проведения оценивания, которые разделены на 4 группы, а также практический пример их использования в заданиях для проведения текущего контроля и промежуточной аттестации по иностранному языку в военном вузе. Подчеркивается важность использования различных видов и методов оценивания, а также непрерывный и дифференцированный характер такого оценивания, способный обеспечить обратную связь и реализацию компетентностного подхода в процессе иноязычного обучения.

**Ключевые слова:** оценивание; иноязычная подготовка курсантов; профессионально ориентированная иноязычная компетенция; курсанты; военная образовательная организация высшего образования; компетентностный подход.

**Abstract.** The article addresses the problem of evaluating the profession-oriented foreign language competency of cadets of a military educational establishment of higher education on the basis of the competency-based approach. The quality of education given to military specialists is an important task for any military educational organization of higher education and its chairs. To ensure a high level of training, it is necessary to organize the educational process and the competency evaluation in such a way as to create the necessary conditions for the formation of competencies required by the educational program, and also for the development of cadets' personalities. The article considers the evaluation system for the profession-oriented foreign language competency of cadets in the competency-based approach. A general description of the competency evaluation procedure is given. The proposed recommendations for making evaluation rely on the European experience in education and evaluation according to the competency-based approach. The article specifies twelve types of assignments for evaluation, which are divided into four groups, and gives a practical example of their use in the learning outcome monitoring and the midterm attestation for the foreign language discipline in a higher naval school. It is highlighted that using various types and methods of evaluation is important, and the continuous and differentiated character of such evaluation can provide feedback and ensure the implementation of the competency-based approach in foreign language learning.

**Keywords:** evaluation; foreign language training; cadets; profession-oriented competency; military educational institution of higher education; competency-based approach.

**Сведения об авторе:** Королева Мария Юрьевна, ORCID: 0000-0002-2183-099X, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»; Черноморское высшее военно-морское училище имени П.С. Нахимова, г. Севастополь, Россия, [sevas\\_mary@list.ru](mailto:sevas_mary@list.ru)

**About the author:** Koroleva Maria Yurievna, ORCID: 0000-0002-2183-099X, Humanitarian-Pedagogical Academy of the Vernadsky Crimean Federal University; Black Sea Higher Naval School named after Admiral Pavel Nakhimov, Sevastopol, Russia, sevas\_mary@list.ru

Обучение на основе компетентностного подхода, в том числе и иноязычное обучение, продолжает сохранять свою актуальность в течение последнего десятилетия, вследствие того, что страны находятся в поиске наилучшего решения проблемы доступности образования, особенно высшего профессионального образования, наиболее точного способа измерения учебных достижений обучающихся и гарантии качества образования. Важнейшей характеристикой обучения на основе компетентностного подхода является то, что оно обращено преимущественно на сам процесс обучения и последующий результат этого обучения, а не на время, проведенное в обучении.

Переход к компетентностному подходу означает: во-первых, ориентацию образования на заранее определенный деятельностный результат обучения, который имеет первостепенное значение; а во-вторых, переход к новому этапу в образовании и новому качеству образования, при котором по окончании обучения выпускник, овладев предусмотренными компетенциями, будет способен осуществлять практическую деятельность в своей профессиональной сфере, благодаря полученному в ходе обучения практическому опыту.

Актуальность проблемы реализации компетентностного подхода в образовательном процессе продиктована ускоренным темпом жизни современного человека, быстрыми изменениями в научно-технической сфере, современными быстро меняющимися условиями жизни и труда, а также требованиями к подготовке и квалификации специалиста. Однако на сегодняшний день российское педагогическое сообщество сталкивается с трудностями, связанными с практической реализацией данного подхода в образовании и обеспечением качества образования.

Изучение отечественной и зарубежной литературы по теме исследования позволило нам выделить две категории работ, посвященных проблеме оценивания компетенций и результатов обучения.

Первая группа работ посвящена различным аспектам проблемы подготовки специалистов и оценивания результатов обучения на основе компетентностного подхода, вопросам соответствия формируемых в образовательной организации высшего образования и реально сформированных компетенций, предъявляемых к выпускникам при трудоустройстве, проблеме последующего трудоустройства, роли иностранного языка в формировании предусмотренных основной образовательной программой компетенций. В данной группе нами были выделены работы таких отечественных и зарубежных авторов, как Н. Валеева, Н. Глузман, И. Зимняя, В. Звонников, М. Челышева.

Так, Н.А. Глузман в статье «Методологические ориентиры компетентностного подхода к оценке качества образования» рассматривает компетентностный подход к оценке качества образования с использованием такого направления, как квалиметрия компетенций. Автор проводит анализ подходов к использованию компетентностной модели в образовательном процессе как в зарубежных системах высшего образования, так и на Украине и в Российской Федерации. Подчеркивается необходимость применения принципиально новой методологии организации содержательной и процессуальной сторон профессиональной подготовки обучающихся. Кроме этого, автор указывает на особенность обучения, заключающуюся в создании такой модели образования, которая наравне с ориентацией на результат обучения регулирует саморазвитие личности обучающихся, преподавателей и всей системы образования [4].

Н.Г. Валеева в своей работе, посвященной вопросу формирования профессиональной компетентности эколога-исследователя в условиях межкультурной научной коммуникации, также уделяет внимание системе контроля, которая отличается профессиональной ориентированностью, целенаправленностью и дифференцированностью. Автор указывает, что кроме широко распространенных видов проверочных работ, тестов и имитационных ролевых игр, формы контроля должны быть дополнены и такими формами научной деятельности, как написание и публикация статей на иностранных языках в материалах конференций различного уровня [3, с. 139–140].

Вторая группа работ посвящена непосредственно проблеме формирования и оценивания иноязычной профессионально ориентированной компетенции специалистов различных областей. В них раскрывается сущность компетентностного подхода как основополагающего при подготовке специалистов, исследуются компоненты иноязычной профессиональной компетенции, даются практические рекомендации по проведению оценивания иноязычной профессиональной компе-

тенции с учетом особенностей и требований к подготовке специалистов в образовательных организациях высшего образования. Это работы таких авторов, как Н. Белозерова, О. Еськина, Р. Кира, С. Цветкова, И. Малинина, М. Каньядо, А. Гомез, В. Ренандиа.

На основании проведенного анализа работ по теме исследования можно отметить недостаточное внимание к проблеме иноязычной профессионально ориентированной подготовки курсантов и оценивания их иноязычной профессионально ориентированной компетенции на основе компетентностного подхода, поэтому целью данной статьи является рассмотрение системы оценивания иноязычной профессионально ориентированной компетенции курсантов на основе компетентностного подхода в военной образовательной организации высшего образования на примере Черноморского высшего военно-морского училища имени П.С. Нахимова (далее – ЧВВМУ).

Кроме овладения теоретическими знаниями о компетентностном подходе, перед педагогами стоит задача овладения методологическими основами преподавания и оценивания сформированных компетенций на основе вышеуказанного подхода, что поможет преумножить тот ценный «капитал», который мы имеем благодаря традиционному образованию. Следует отметить и тот факт, что зарубежная модель обучения на основе компетентностного подхода, имея свои преимущества и особенности, не может быть воспроизведена в своем чистом виде в нашей стране. Поэтому в условиях российской образовательной системы руководство образовательных организаций высшего образования и педагоги вынуждены разработать ту модель обучения на основе компетентностного подхода, которая гармонично впишется в нашу систему образования.

Важно помнить и то, что успех и качество обучения на основе компетентностного подхода во многом зависят от участников образовательного процесса, на современном этапе роли их дополняются новыми характеристиками, а требования к этим участникам становятся выше. Так, со стороны педагогов требуется готовность применять наиболее эффективные методики, что в свою очередь требует больших временных, физических и духовных затрат, а также постоянного повышения квалификации и самообучения, что заложено в самой природе такого обучения. Важно отметить, что недостаток фактических данных о результатах такого обучения требует от педагогов внимательного отношения к обучающимся и самому процессу обучения, а также продуманности всех совершаемых действий. Со стороны обучающихся требуется готовность к полноценной и качественной работе как в процессе обучения в аудитории, так и в ходе самостоятельной подготовки. Кроме этого, для обучающихся важно развивать не только заранее определенные компетенции, но и такие качества, как креативность, целеустремленность, работоспособность, решительность и самостоятельность, инициативность на фоне высокого уровня мотивации.

Важным положением в процедуре оценивания является разделение конечной цели обучения иностранному языку на более мелкие цели, достижимые в течение каждого семестра [9, с. 157]. Так, например, если учебной программой определено, что обучающиеся по окончании изучения дисциплины «Иностранный язык» должны знать лексический минимум в объеме 4 000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера, а также лексики по специальности, то это количество учебных лексических единиц должно быть равномерно разделено и распределено между семестрами.

Зарубежные авторы указывают, что оценивание компетенций – процесс, который помогает определить уровень овладения компетенцией или компетенциями, основанный на согласованных критериях, помогает установить уровень достижений и выявить области, требующие улучшения, стимулируя человека к постоянному самосовершенствованию, с помощью метакогнитивных умений [10, с. 527]. При оценивании иноязычной профессионально ориентированной компетенции необходимо учитывать следующее:

- четкое определение компетенции, которую будут оценивать;
- разработка рубрик с критериями, уровнями владения и инструментами;
- оценивание на протяжении всего процесса обучения и обеспечение обратной связи;
- развитие метакогнитивных умений обучающихся [10, с. 527].

Оценивание компетенций должно быть основано на следующих характеристиках:

- представлять разнообразие средств и инструментов для оценивания как процесса обучения, так и результата обучения: это могут быть эссе, задания, требующие свободного ответа, анкеты для самооценивания, в то же самое время преподаватель может использовать наблюдение, интервью и другие задания;

- включать оценку учебной деятельности обучающегося;
- иметь четкую связь между преподаванием и обучением;
- включать задания достаточной сложности;
- осуществляться на интегративной основе, включая знания, навыки и отношение;
- представлять развернутый доказательный материал, подтверждающий овладение компетенциями;
- фокусироваться на оценивании самого процесса обучения [10, с. 528].

В настоящее время в распоряжении преподавателя иностранного языка можно выделить 12 типов заданий, которые условно разделены на 4 группы и направлены на проверку и оценивание иноязычной профессионально ориентированной компетенции [11, с. 67]:

1 группа заданий – проверка рецептивных видов речевой деятельности (задания типа: true/false, multiple-choice, matching items);

2 группа заданий – проверка продуктивных видов речевой деятельности (fill-in, short-answer tests, performance assessment);

3 группа заданий – оценивание уровня личных достижений (портфолио, оценивание в ходе консультаций, самооценивание и взаимооценивание);

4 группа заданий – личностно ориентированное оценивание (задания для текущего контроля, дифференцированного оценивания, динамического оценивания).

Первые две группы заданий для оценивания уже долгое время являются наиболее популярными среди преподавателей иностранного языка в силу следующих причин: они требуют сравнительно небольшого времени для проведения и проверки, носят стандартизированный характер и отличаются объективностью полученных результатов.

Вторая группа заданий для оценивания направлена на проверку продуктивных видов речевой деятельности – письма и устной речи. В рамках военной организации высшего образования преподаватели проводят собеседование, которое позволяет определить уровень сформированности навыков устной речи и уровень личных достижений курсантов, а также показывает объективные результаты обучения и, кроме этого, дает возможность реализовать принцип автономности в обучении, способствует тому, чтобы обучающиеся несли ответственность за результат своего обучения и, как сопутствующий фактор, позволяет развивать навыки самооценивания, взаимообучения, кооперативного обучения. Для проверки уровня сформированности навыков письменной речи на каждом году обучения преподавателями кафедры иностранных языков были разработаны задания и критерии оценивания навыков письменной речи в ходе проведения итогового контроля.

Задания третьей группы, к которым можно отнести создание портфолио, посещение индивидуальных консультаций и проведение самооценивания или взаимооценивания, направлены на оценивание личных достижений обучающихся в иноязычной подготовке. Данный тип оценивания позволяет обучающимся принимать активное участие в процессе оценивания, использовать иностранный язык, придавая результатам своей деятельности личную значимость и моделировать условия для использования языка в профессиональной сфере. В данной группе остановимся подробнее на посещении и оценивании в ходе индивидуальных консультаций. Оценивание в ходе индивидуальных консультаций предполагает индивидуальную работу преподавателя и обучающегося или небольшой группы обучающихся и направлено на проработку или отработку различных языковых трудностей, возникших в ходе изучения иностранного языка. Преподаватель может использовать консультации, чтобы обеспечить обратную связь, отработать навыки и умения, трудные задания, грамматический или лексический материал по теме. Кроме того, такое оценивание также помогает обучающимся лучше организовать учебный процесс и выстроить стратегию обучения. В рамках военного училища данный тип оценивания и одновременно работы успешно используется для подготовки курсантов к участию в конференции военно-научного общества курсантов, а также для подготовки команды к участию в ежегодных международных олимпиадах по иностранному языку.

К четвертой группе – личностно ориентированное оценивание – относятся задания для проведения текущего контроля, дифференцированного и динамического оценивания. Преимуществом данной группы является тот факт, что такое оценивание позволяет компенсировать негативные стороны стандартизированных тестов и обеспечить положительное обратное влияние тестирования на обучение (wash back effect) для обучающихся и сам процесс обучения.

Так как планируемыми результатами освоения дисциплины «Иностранный язык» является способность к письменной и устной деловой коммуникации, к чтению и переводу текстов по профессиональной тематике на одном из иностранных языков, то в качестве текущего контроля преподавателями кафедры были разработаны тесты для проверки лексико-грамматических знаний, умений и навыков и устные вопросы, направленные на проверку умений и навыков устного общения на иностранном языке.

Оценивание на основе компетентностного подхода носит непрерывный характер, и для того чтобы организовать эту непрерывность оценивания, важно выстроить практические занятия таким образом, чтобы элементы оценивания были использованы последовательно и системно, а возможно, и присутствовали на каждом занятии. Это может быть пятиминутный лексико-грамматический тест в начале каждого занятия, презентация проекта или собеседование по пройденной теме занятия. Кроме этого, преподаватели Черноморского высшего военно-морского училища имени П.С. Нахимова имеют возможность проводить компьютерное тестирование по иностранному языку с помощью программ LINKO и I-TRAINIUM, создавая собственные тесты по темам, а также использовать специально разработанные компьютерные программы, например, “International law for conflicts, war and crisis response operations” при подготовке курсантов к международной олимпиаде по иностранному языку.

Остановимся подробнее и приведем типы заданий из фонда оценочных средств по дисциплине «Иностранный язык», разработанные преподавателями кафедры иностранных языков ЧВВМУ.

Рубежный контроль знаний умений и навыков по английскому языку курсантов всех курсов и всех специальностей ЧВВМУ – контрольные точки – осуществляется в виде тестов для проверки лексико-грамматических знаний умений и навыков и устных вопросов, направленных на проверку умений и навыков устного общения на иностранном языке.

Одним из вариантов лексико-грамматического теста является проверка способности к письменной и устной деловой коммуникации, к чтению и переводу текстов по профессиональной тематике на английском языке, который состоит из следующих заданий:

- 1) найти английское определение английскому слову/фразе (15 слов/выражений);
- 2) найти русский эквивалент английскому слову/фразе (15 предложений);
- 3) вставить пропущенные слова в предложения (10 слов);
- 4) расставить части предложения в правильной последовательности (10 предложений).

Вторым вариантом проведения текущего контроля является собеседование, состоящее из трех заданий (трех устных вопросов) и направленное на проверку умений и навыков устного общения на иностранном языке.

Зачет с оценкой для контроля знаний, умений и навыков по английскому языку курсантов всех курсов и всех специальностей ЧВВМУ осуществляется в виде теста, состоящего из заданий для оценивания трех видов речевой деятельности (чтения, аудирования и письма), в которых учитывается видовое содержание обучения, требования ФГОС ВО и КТ по специальностям, а также стандартизированные международные языковые уровни [6].

Таким образом, оценивание на основе компетентностного подхода должно быть сфокусировано на оценивании предусмотренных учебной программой компетенций, знаний, умений, навыков, способностей и личных качеств обучающихся и проводиться с использованием заданий, связанных с профессиональной сферой деятельности будущего военного специалиста. Процедура оценивания компетенций должна включать четкое определение рубрик и критериев оценивания, а также различные виды и методы оценивания. Оценивание должно носить непрерывный характер.

Важной составляющей процедуры оценивания является обеспечение обратной связи, то есть обеспечение обучающихся информацией для достижения ими необходимых изменений и результатов, их эмоциональной вовлеченности в процесс обучения и оценивания, что в свою очередь формирует основу для дифференцированного обучения и реализации компетентностного подхода в иноязычном обучении.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белозерова Н. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции курсантов вузов МЧС России на основе социокультурного подхода: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2014. 23 с.
2. Еськина О. А. Методика уровневой оценки сформированности языковой компетенции курсанта военного технического вуза // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 2А. С. 399–412.

3. Валева Н. Г. Формирование профессиональной компетентности эколога-исследователя в условиях межкультурной научной коммуникации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2016. № 2. С. 136–142.
4. Глузман Н. А. Методологические ориентиры компетентностного подхода к оценке качества образования // Проблемы современного педагогического образования. 2014. № 44-1. С. 10–20.
5. Звонников В. И., Челышева М. Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. М., 2009.
6. Кира Р. В. Особенности организации образовательного процесса в Черноморском высшем военном училище имени П. С. Нахимова на новом этапе развития учебного заведения // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-2. С. 88–97.
7. Программа учебной дисциплины «Иностранный язык» по специальности «Применение и эксплуатация технических систем надводных кораблей и подводных лодок». Севастополь. 2018.
8. Цветкова С. Е., Малинина И. А. Контроль профессионально-иноязычной подготовки студентов бакалавриата в неязыковом вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-7. С. 479–492.
9. Cañado M. L. P. Competency-based language teaching in higher education. Dordrecht, 2013. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-5386-0>
10. Gómez A. R. Foreign Language Testing through Competence Assessment Rubrics and Oral Interviews in the European Higher Education Area // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 141. P. 524-532. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.091>
11. Renandya W. A., Handoyo P. W. English language teaching today: Linking theory and practice. Switzerland, 2016. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-38834-2>

#### REFERENCES

1. Belozerova, N. V. (2014). Formirovanie inoyazychnoi kommunikativnoi kompetentsii kursantov vuzov MChS Rossii na osnove sotsiokul'turnogo podkhoda: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. St. Petersburg. (In Russian).
2. Es'kina, O. A. (2017). Methodology of level assessment of military cadets' language competence formation at technical university. *Pedagogical Journal*, (7-2A), 399-412. (In Russian).
3. Valeeva, N. G. (2016). Formation of professional competence of the ecologist researcher in the context of cross-cultural scientific communication. *RUDN Journal of Ecology and Life Safety*, (2), 136-142. (In Russian).
4. Gluzman, N. A. (2014). Metodologicheskie orientiry kompetentnostnogo podkhoda k otsenke kachestva obrazovaniya. *Problems of modern pedagogical education*, (44-1), 10-20. (In Russian).
5. Zvonnikov, V. I., & Chelysheva, M. B. (2009). Kontrol' kachestva obucheniya pri attestatsii: kompetentnostnyi podkhod. Moscow. (In Russian).
6. Kira, R. V. (2016). Properties of the «Nakhimov black sea higher naval school» educational process at a new stage of the establishment development. *Problems of modern pedagogical education*, (53-2), 88-97. (In Russian).
7. Programma uchebnoi distsipliny "Inostrannyi yazyk" po spetsial'nosti "Primenenie i ekspluatatsiya tekhnicheskikh sistem nadvodnykh korablei i podvodnykh lodok". Sevastopol. 2018. (In Russian).
8. Tsvetkova, S. E., & Malinina, I. A. (2016). The control of professional foreign language training of bachelor's programme students in non-linguistic higher school. *Problems of modern pedagogical education*, (52-7), 479-492. (In Russian).
9. Cañado, M. L. P. (2013). Competency-based language teaching in higher education. Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-5386-0>
10. Gómez, A. R. (2014). Foreign Language Testing through Competence Assessment Rubrics and Oral Interviews in the European Higher Education Area. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 524-532. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.091>
11. Renandya, W. A., & Handoyo, P. W. (2016). English language teaching today: Linking theory and practice. Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-38834-2>

---

Королева М.Ю. Оценивание иноязычной профессионально ориентированной компетенции курсантов на основе компетентностного подхода // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2020. № 3. С. 37–42. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/06>

Koroleva, M.Yu. (2020). Evaluation of profession-oriented foreign language competency of cadets in competency-based approach. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3), 37–42. (In Russian). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/06>

Л. В. Коростелева

## ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ

L. V. Korosteleva

### POLITICAL DISCOURSE AS AN ACADEMIC DISCIPLINE IN PROFESSIONAL TRAINING

**Аннотация.** Целью представленного в данной статье исследования является изучение актуальности политического дискурса как предмета изучения в рамках филологических дисциплин основных образовательных программ некоторых направлений подготовки бакалавриата. Объект исследования – политический дискурс как одно из направлений исследования политической лингвистики. Предметом исследования представляются коммуникативные составляющие политического дискурса, освоение которых может способствовать формированию необходимых компетенций для уверенной ориентации в коммуникативной среде. В качестве основных теоретических методов исследования в статье используются анализ, синтез, исторический подход – эти методы позволили изучить различные подходы к исследованию политического дискурса и его функций. Для разработки методической части (учебной программы предлагаемой дисциплины) использованы методы структурного анализа, позволяющего исследовать структуру тех элементов, что участвуют в построении политического дискурса; дискурс-анализа, который позволяет сконцентрировать внимание как на индивидуальных характеристиках адресанта, так и на контекстуальном анализе; сравнительного анализа, в рамках которого сопоставляются различные примеры политического дискурса, выявляются их сходства и различия; моделирования, применяемого при разработке рабочей программы дисциплины. В результате исследовательской работы предложена учебная программа «Основы политического дискурса», рекомендуемая для включения в образовательный процесс высшего образования для направления подготовки «Журналистика».

**Ключевые слова:** политическая коммуникация; профессиональные компетенции; образовательная программа; подготовка журналистов.

**Abstract.** The article argues the relevance of such academic subject as Political Discourse within the framework of philological disciplines of the main educational programs for some bachelor's degrees. The object of study was Political Discourse as an area of research in political linguistics. The subject of study was the communicative components of political discourse, which, if mastered, can contribute to the formation of necessary competencies for the confident navigation of the communicative environment. Analysis, synthesis, and historical approach were the main theoretical research methods that helped study different approaches to the study of political discourse and its functions. To develop the methodological part (the academic program of the proposed discipline), we used structural analysis, which makes it possible to study the structure of elements constituting political discourse; discourse analysis, which allows focusing on both the individual characteristics of the addressant and the contextual analysis; comparative analysis, which compares various examples of political discourse, identifies their similarities and differences; modeling, to develop the training program of the Political Discourse discipline. The result of the study was training program 'Fundamentals of Political Discourse,' recommended for the Journalism major in institutions of higher education.

**Keywords:** political communication; professional competency; educational program; training journalists.

**Сведения об авторе:** Коростелева Лариса Владимировна, ORCID: 0000-0003-4372-0190, канд. филол. наук, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, klimovalar@inbox.ru

**About the author:** Korosteleva Larisa Vladimirovna, ORCID: 0000-0003-4372-0190, Ph.D., Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, klimovalar@inbox.ru

Современное развитие лингвистических направлений дает основание сделать вывод о том, что политическая лингвистика сегодня является обособленной наукой, имеющей собственный предмет исследования, понятийный аппарат, научные школы и т. д. За последние десятилетия появилось достаточное количество научных зарубежных и отечественных работ, посвященных проблемам политического дискурса, таких авторов как Т.А. ван Дейк, К.В. Дойч, А.Н. Баранов, А.Е. Кибрик, Н.В. Свиаренко, А.А. Чекменев, А.П. Чудинов и др. Одним из признаков также яв-

ляется включение соответствующей дисциплины в учебные планы образовательных программ, которые нацелены на подготовку специалистов в области лингвистики, политологии, журналистики, социологии. Подобные дисциплины встречаются, например, в таких вузах, как Уральский федеральный университет, Уральский государственный педагогический университет, Сургутский государственный университет, Высшая школа экономики, Казанский федеральный университет и др. [14, с. 260]. Политическая лингвистика может преподаваться как самостоятельная дисциплина или как часть стилистики, медиалингвистики, социолингвистики и других дисциплин (модулей).

Политический дискурс как часть политической лингвистики прикладного характера в плане реализации в учебном процессе незаслуженно уходит на второй план, хотя включает в себя неотъемлемое для любого специалиста в области филологии понимание текста в контексте. Лишь некоторые вузы включают в образовательные программы дисциплины по политическому дискурсу. Чаще всего они встречаются в учебных планах уровня магистратуры.

1. Казанский (Приволжский) федеральный университет реализует магистерскую программу «Журналистика» и предлагает для изучения дисциплину «Основы политического дискурса» [7].

Цели освоения дисциплины – сформировать у студентов представление о феномене политического дискурса; ознакомить с методологией анализа политического дискурса

Дисциплина относится к профессиональному циклу в ООП и является логическим продолжением курса «Политология» в рамках бакалавриата по журналистике. Для того чтобы изучать дисциплину, студентам необходимо обладать базовыми знаниями в области политологии, теории журналистики, обществознания, теории литературы, русского и татарского языков.

В результате освоения дисциплины студент должен демонстрировать способность и готовность: использовать знания, полученные в процессе изучения политологических, гуманитарных и социально-экономических дисциплин, в своей профессиональной деятельности в области общественно-политической журналистики; владеть филологическими, социокультурными, социально-психологическими, политическими и философскими аспектами анализа политического дискурса; ориентироваться в современной общественно-политической ситуации и информационной среде, быстро находить необходимые источники информации; получать нужные сведения, используя различные методы, работать с интернет-ресурсами, материалами информационных агентств, мобильной связью и другими средствами связи и коммуникации; подготовить и написать текст на общественно-политическую тематику в разных жанрах, в том числе аналитических; использовать современные достижения в области политологических наук, самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, расширять и углублять свое политическое мировоззрение.

Содержание дисциплины включает в себя темы, раскрывающие феномен политического дискурса; коммуникационную составляющую политического дискурса; социокультурные аспекты политического дискурса; методы анализа политического дискурса.

2. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» предлагает магистрам направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» курс по выбору «Дискурсивный анализ» [6], в результате освоения которого студент должен: ориентироваться в проблематике как на основе содержания курса лекций, так и за счет рекомендованной литературы; знать теоретические основы; владеть практическими навыками.

Изучение данной дисциплины основывается на следующих базовых дисциплинах: «Теория и методология современной коммуникативистики», «Интегрированные коммуникации».

Содержание дисциплины включает в себя три раздела.

Раздел 1: Действительность–текст–дискурс: соотношение понятий. В рамках данного раздела рассматривается дискурс как объект лингвистики и изучается дискурсивный анализ в лингвистике.

Раздел 2: Дискурсивный анализ. Теоретические основы. Данный раздел посвящен изучению дискурсивного анализа как научного направления и дискурсивной таксономии.

Раздел 3: Дискурсивный анализ. Наблюдение, эксперимент, моделирование. Последний раздел нацелен на изучение современных методов интерпретации различных видов текста как продукта речевой деятельности.

Как видим, предлагаемый курс не акцентирует внимание на особенности политического дискурса, однако выявляет принципиальное отличие дискурс-анализа от других видов работы с текстом.

3. В Алтайском государственном университете реализуется направление подготовки «Политология» (уровень магистратуры). Одной из дисциплин образовательной программы является «Современный политический дискурс» [8].

Цель освоения дисциплины – формирование навыков применения методологии политической науки, в том числе политической коммуникации, и методики дискурсивного анализа к анализу современных политических текстов.

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

знать: критерии характеристики языковой личности политика, уровня его речевой культуры; основные направления исследования политической коммуникации и политического дискурса; методологию дискурсивного анализа; средства и способы речевого воздействия в разных типах политического дискурса;

уметь: применять современные методы анализа и интерпретации текстов современного политического дискурса для решения научных и практических задач в политической сфере;

владеть (иметь навыки и (или) опыт деятельности): методами анализа политического дискурса; навыками применения методологии политической науки и методики дискурсивного анализа к анализу современных политических текстов; приемами активного общения в научной, производственной и социально-общественной сферах деятельности.

Структура и содержание дисциплины.

Раздел 1. Языковая личность и речевая культура политика:

- языковая личность политика: речевая культура и коммуникативная компетентность;
- законы и принципы общения;
- невербальная коммуникация.

Раздел 2. Политическая коммуникация: онтология и гносеология:

- способы и средства речевого воздействия в политическом дискурсе;
- аксиологический и социокультурный аспекты политического дискурса;
- язык социального статуса в политической коммуникации.

Раздел 3. Анализ современного политического дискурса: аспекты, методы, результаты.

Анализируемая программа, на наш взгляд, является наиболее полной и отражает основные важные характеристики политического дискурса, а также включает в себя практический блок, который отражает методологию анализа политического дискурса.

Встречаются подобные дисциплины и в программах подготовки кадров высшей квалификации (уровень аспирантуры). Санкт-Петербургский государственный университет реализует основную образовательную программу «Политические институты, процессы и технологии в традиционных индустриальных и информационных обществах» и предлагает для изучения дисциплину «Критический дискурс-анализ в сфере политики» (РПУД «Критический дискурс анализ»).

Основными целями курса являются: представление дискурсологии как новой дисциплины гуманитарного знания, показ методов изучения политического дискурса, классификация современных теорий дискурса, анализ природы российского официального политического дискурса, сравнительный анализ западноевропейского и российского путей развития политического дискурса, расширение границ гуманитарного знания аспирантов.

Специальная дисциплина «Критический дискурс-анализ в сфере политики» конкретизирует знания и навыки, приобретенные при изучении дисциплин «Политический анализ и прогнозирование» и «Политическая культура».

В результате освоения дисциплины аспирант должен:

знать теорию дискурса, подходы к политическому и официальному дискурсу;

уметь сопоставлять различные источники и самостоятельно искать материалы для эмпирической базы;

владеть методикой и методологией дискурс-анализа.

Содержание дисциплины включает в себя изучение следующих тем:

- теоретические модели коммуникации;

- понятия дискурса, политического дискурса и официального политического дискурса;
- системообразующие признаки и функции политического дискурса;
- методы и направления исследования политического дискурса;
- дискурс, политика, идеология;
- сравнительный анализ методологий исследования дискурса в различных странах;
- жанровая система современного политического дискурса;
- современный политический дискурс в США, Европе и других странах;
- состояние российского политического дискурса.

Анализируемая программа углубленно изучает политический дискурс сквозь призму политологии в соответствии со спецификой программы подготовки.

Подобные дисциплины, хоть и редко, но встречаются в программах бакалавриата. Так, Южный институт менеджмента в рамках образовательной программы направления подготовки бакалавриата «Фундаментальная и прикладная лингвистика» включает в учебный план в качестве дисциплины по выбору «Политический дискурс» [1].

Цель дисциплины – сформировать представления о политическом дискурсе как о знаковой системе, о динамике развития знаний в рамках различных научных школ и направлений, а также конкретных исследователей.

Курс строится на основе требований современной науки о политической лингвистике с учетом научных достижений как языкознания, так и политологии и социальной психологии. Он раскрывает межпредметные связи с такими дисциплинами, как «Основы языкознания», «Общая теория дискурса», «Семиотика» и «Лингвистический анализ текста».

Основные темы программы:

Тема 1. Базовые понятия политической коммуникативистики.

Тема 2. Мифология политического дискурса.

Тема 3. Возникновение и основные этапы развития политической лингвистики.

Тема 4. Политическая лингвистика в США.

Тема 5. Политическая лингвистика в Центральной и Западной Европе.

Тема 6. Российская политическая лингвистика.

Тема 7. Когнитивное направление в политической лингвистике.

Таким образом, обзор учебных программ по теме политического дискурса показал, что лишь малая часть учебных заведений включают подобные дисциплины в структуру подготовки бакалавров. На наш взгляд, такая дисциплина может оказаться интересной для освоения в качестве курса по выбору направления подготовки «Журналистика», поскольку раскрывает новые грани профессиональных компетенций в этой сфере деятельности.

#### **Разработка учебной программы дисциплины «Основы политического дискурса»**

Исходя из актуальности темы исследования и значения политического дискурса как способа коммуникации всех субъектов политики, а также неотъемлемой роли СМИ в этом процессе, нами предложен курс по выбору для направления подготовки 43.03.02 «Журналистика», реализуемый в Нижневарттовском государственном университете.

Цель курса – формирование представления о сущности политического дискурса, его специфике и функциях, а также освоение методики практического анализа политического дискурса на основании полученных теоретических знаний.

Предлагается включить курс в блок дисциплин по выбору вариативной части образовательной программы бакалавриата [4] для изучения на 4 курсе, так как на выпускном курсе основной блок компетенций, необходимых для освоения предлагаемого курса, будет сформирован в результате освоения таких дисциплин, как «Русский язык и культура речи», «Социология журналистики», «Психология журналистики», «Культурология», «Современный русский язык», «Стилистика и литературное редактирование», «Управление общественным мнением», «Управление избирательной кампанией», предлагаемых для изучения соответствующим учебным планом [11].

Для освоения предложенной дисциплины студент должен:

- знать основы русского языка и культуры речи, а также основные средства воздействия языка;

– уметь анализировать публицистический текст и понимать его социологическую, психологическую и культурологическую природу;

– владеть навыками написания журналистского текста и инструментами стилистики и литературного редактирования.

Дисциплина «Основы политического дискурса» будет иметь логическую и содержательную взаимосвязь с дисциплинами, предлагаемыми для последующего освоения: «Мультимедийная журналистика», «Современные технологии построения текстов СМИ», «Деловые и поликультурные коммуникации».

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 42.03.02 «Журналистика (уровень бакалавриата)» [13] в результате освоения дисциплины предполагается освоение следующих компетенций:

ОПК-6 – способность анализировать основные тенденции формирования социальной структуры современного общества, ориентироваться в различных сферах жизни общества, которые являются объектом освещения в СМИ;

ОПК-17 – способность эффективно использовать лексические, грамматические, семантические, стилистические нормы современного русского языка в профессиональной деятельности;

ПК-1 – способность выбирать актуальные темы, проблемы для публикаций, владеть методами сбора информации, ее проверки и анализа;

ПК-3 – способность анализировать, оценивать и редактировать медиатексты, приводить их в соответствие с нормами, стандартами, форматами, стилями, технологическими требованиями, принятыми в СМИ разных типов.

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

знать:

– взаимосвязь понятий текст – дискурс – политический дискурс (ОПК-6, ПК-1);

– основы построения политического дискурса и инструменты речевого воздействия на аудиторию (ОПК-17, ПК-3);

уметь:

– анализировать политический текст в контексте политических и социальных явлений (ОПК-6, ПК-1);

– использовать лексические, грамматические, семантические, стилистические нормы современного русского языка в контексте политического дискурса, а также проводить их комплексный анализ (ОПК-17, ПК-3);

владеть:

– способностью анализировать основные политические тенденции, которые являются объектом освещения в СМИ и выбирать актуальные темы для публикаций (ОПК-6, ПК-1);

– навыками практического анализа политического дискурса, в том числе и на предмет его соответствия нормам, стандартам, форматам, стилям и технологическим требованиям, принятым в СМИ разных типов (ОПК-17, ПК-3).

Планируемый объем дисциплины – 3 зачетных единицы (108 часов), из них аудиторной работы – 30 часов, самостоятельной – 78 часов (27 часов отводится на подготовку к промежуточному контролю в виде экзамена).

В рамках курса предлагается содержательное наполнение тем в соответствии с логикой понимания политического дискурса и особенностей предусмотренных образовательным стандартом компетенций.

Раздел 1. Политический дискурс как предмет политической лингвистики.

Тема 1. Введение. Сущность политической лингвистики.

Политическая лингвистика как научная дисциплина. Предмет и объект политической лингвистики. Возникновение и основные этапы развития политической лингвистики. Понятийный аппарат и терминология политической лингвистики.

Тема 2. Политическая коммуникация и ее основные свойства.

Теории коммуникации. Модели коммуникации. Типовые свойства политической коммуникации. Дискурсивные характеристики политической коммуникации.

Тема 3. Политический дискурс: понятие, подходы, функции.

Понятие и феноменология дискурса: концепции и подходы. Языковые и философские категории политического дискурса. Анализ теорий политического дискурса. Дискурсивное познание в информационно-коммуникативной и психолого-политической сферах. Функции политического дискурса.

Раздел 2. Политический дискурс в массовой коммуникации.

Тема 1. Виды и функции информации, информационные системы и дискурс.

Теория информации. Виды и свойства информации. Управление информационным потоком. Политический дискурс как регулятор толерантного социального взаимодействия. Социальные практики электронного политического дискурса

Тема 2. Жанры политического дискурса.

Разнообразие подходов к классификации жанров политического дискурса. Публицистические жанры политического дискурса. Газетные жанры. Телевизионные жанры. Ораторские жанры. Коммуникативные жанры. Рекламные жанры.

Тема 3. Место феномена воздействия в политическом дискурсе. Предвыборный дискурс как особая сфера коммуникации. Языковые средства воздействия на аудиторию. Метафора как способ воздействия. Семантические приемы манипулятивного воздействия.

Раздел 3. Анализ современного политического дискурса.

Тема 1. Структурный анализ политического дискурса.

Различные подходы к пониманию структуры политического дискурса. Классификация политического дискурса. Виды политического дискурса по тематике. Виды политического дискурса по жанровой принадлежности. Виды политического дискурса по временному признаку. Виды политического дискурса по национально-культурному параметру.

Тема 2. Анализ языковых средств выразительности в политическом дискурсе.

Выражение логичности и структурированности текста. Приемы абстрагирования или указания на конкретное действующее лицо. Использование прямого или обратного порядка слов. Приемы когезии (связанности) речи. Использование прямой и косвенной ретроспекции. Отражение речевой, мыслительной, аналитической деятельности говорящего. Установление контакта в речи. Структура предложений в политическом дискурсе.

Тема 3. Коммуникативный анализ политического дискурса.

Дискурсивные характеристики политического дискурса: авторство текста, адресность текста, стратегия и тактика политической коммуникации. Типовые свойства дискурса: ритуальность и информативность, институциональность и личностный характер, эгоцентричность и общедоступность, редукционизм и полнота информации в политическом тексте, стандартность и экспрессивность, диалогичность и монологичность, явная и скрытая оценочность, агрессивность и толерантность.

Предложенные для изучения темы послужат формированию комплексного представления о политическом дискурсе и его связи с будущей профессиональной деятельностью журналиста, а также практических навыков дискурс-анализа политического текста.

Для формирования соответствующих компетенций и освоения содержания дисциплины предлагается использовать как традиционные, так и современные образовательные технологии.

Аудиторные занятия проводятся с применением информационно-коммуникационных технологий (демонстрация презентаций по темам на лекционных и семинарских занятиях, видеозаписей с целью анализа телевизионных жанров политического дискурса). Используются также такие технологии, как тематическая дискуссия, деловая игра, кейс-технологии (анализ конкретных ситуаций).

Самостоятельная работа студентов по дисциплине может представлять собой анализ дополнительных источников литературы по теме, реферирование научных статей по проблеме в области политического дискурса, дополнение конспекта лекций, поиск практических примеров политического дискурса и их анализ по изучаемым критериям, а также подготовку к промежуточному контролю в форме экзамена.

#### **Оценка результатов освоения курса «Основы политического дискурса»**

С целью комплексной объективной оценки качества учебной работы обучающихся и результатов освоения дисциплин в Нижневартковском государственном университете функционирует балльно-рейтинговая система оценивания учебных достижений обучающихся (БРС) [5].

Согласно БРС минимальное количество баллов, свидетельствующее об успешном освоении дисциплины, – 55, максимальное – 100. Исходя из этого предложен ряд оценочных средств с учетом предполагаемых форм аудиторной и самостоятельной работы студента.

1. Семинарские занятия предполагают доклад студента, который должен раскрывать тему вопроса семинарского занятия и быть подготовлен с использованием литературы, рекомендованной преподавателем, материала из периодических публикаций или информации из Интернета, а также с использованием статистических данных. Доклад студента должен содержать его собственное аргументированное мнение и выводы по выбранной для доклада теме. Темы докладов предлагаются преподавателем.

На семинарские занятия выносятся вопросы следующих тем:

Семинар 1. Введение. Сущность политической лингвистики.

1. Политическая лингвистика как научная дисциплина. Предмет и объект политической лингвистики.

2. Возникновение и основные этапы развития политической лингвистики.

3. Понятийный аппарат и терминология политической лингвистики.

Семинар 2. Политическая коммуникация и ее основные свойства.

1. Теории коммуникации. Модели коммуникации.

2. Типовые свойства политической коммуникации.

3. Дискурсивные характеристики политической коммуникации.

Семинар 3. Политический дискурс: понятие, подходы, функции.

1. Понятие и феноменология дискурса: концепции и подходы.

2. Анализ теорий политического дискурса.

3. Функции политического дискурса.

Семинар 4. Виды и функции информации, информационные системы и дискурс.

1. Теория информации. Виды и свойства информации.

2. Управление информационным потоком.

3. Политический дискурс как регулятор толерантного социального взаимодействия.

Семинар 5. Жанры политического дискурса.

1. Разнообразие подходов к классификации жанров политического дискурса.

2. Публицистические жанры политического дискурса.

3. Примеры жанров политического дискурса.

Семинар 6. Место феномена воздействия в политическом дискурсе.

1. Предвыборный дискурс как особая сфера коммуникации.

2. Языковые средства воздействия на аудиторию.

3. Семантические приемы манипулятивного воздействия.

Максимальное количество баллов, которое может получить студент по результатам семинарского занятия, равно 5. Количество баллов за выступление может быть снижено в зависимости от качества излагаемого материала, актуальности используемых источников, степени участия в дискуссии, ответов на вопросы в ходе семинарского занятия.

2. Деловая игра организуется в форме одного из жанров политического дискурса – парламентских дебатов.

Технология парламентских дебатов предполагает отстаивание позиции «за» и позиции «против» в зависимости от определяемой роли относительно какого-либо суждения. Игра предполагает групповую работу по подготовке выступления и последующую групповую работу по оценке эффективности речи.

Максимальное количество баллов, которое может получить студент по результатам деловой игры, равно 5.

3. Анализ конкретных ситуаций (примеров политического дискурса).

Анализ политического текста состоит из трех аспектов. Студентам предлагается провести самостоятельный анализ трех разных текстов по трем направлениям, а также один комплексный анализ по всем трем составляющим. Результаты озвучиваются перед группой на практическом занятии, ведется обсуждение.

Максимальное количество баллов, которое может получить студент по результатам практического анализа, равно 25 (по 5 баллов за анализ дискурса по одному из направлений и 10 баллов за комплексный анализ).

4. Экзамен по дисциплине предполагает развернутый устный ответ на два вопроса из перечня, составленного преподавателем по темам дисциплины, и выполнение практического анализа конкретного примера политического дискурса.

Максимальное количество баллов (30) студент получает, если ответ грамотен, содержит полную и достоверную информацию по двум вопросам. Количество баллов зависит от качества и степени развернутости ответа, а также от ответа на заданные преподавателем вопросы. Экзамен считается сданным, если студент набрал на экзамене не менее 15 баллов.

Таким образом, что политический дискурс как учебная дисциплина может стать важной составляющей в подготовке бакалавров по направлению подготовки «Журналистика» и формировании ряда общепрофессиональных (ОПК-6, ОПК-17) и профессиональных (ПК-1, ПК-3) компетенций. Раздел 3 дисциплины предполагает освоение практических навыков анализа политического дискурса. Эти знания и навыки могут быть транспонированы на широкий круг дискурсивных текстов, что повышает актуальность и значимость предлагаемого курса.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аннотация рабочей программы дисциплины «Политический дискурс» // Официальный сайт ЧАУ ВО «Южный институт менеджмента». <https://clck.ru/QikXg> (дата обращения: 01.10.2019).
2. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Пер. с англ. яз. под ред. В. И. Герасимова. М., 1989.
3. Матыцина М. С. Исследование политического дискурса в российской и европейской лингвистике: актуальные направления // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2017. № 3(16). С. 181–187. <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2017.3.18>
4. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования по направлению подготовки 42.03.02 «Журналистика (уровень бакалавриата)», направленность (профиль) «Деловая журналистика» от 27.03.2018 г. // Официальный сайт ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет». <https://clck.ru/QiauS> (дата обращения: 01.10.2019).
5. Положение о балльно-рейтинговой системе оценивания учебных достижений обучающихся от 04.07.2016 г. // Официальный сайт ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет». <https://clck.ru/QibCr> (дата обращения: 01.10.2019).
6. Программа дисциплины «Дискурсивный анализ» по направлению 031600.62 «Реклама и связи с общественностью» подготовки магистра // Официальный сайт НИУ «Высшая школа экономики». <https://clck.ru/QibrY> (дата обращения: 01.10.2019).
7. Программа дисциплины «Основы политического дискурса» по направлению подготовки 031300.68 «Журналистика» (магистр) // Официальный сайт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». <https://clck.ru/QicB6> (дата обращения: 01.10.2019).
8. Рабочая программа дисциплины «Современный политический дискурс» по направлению подготовки 41.04.04 «Политология» (уровень магистратуры) от 25.06.2019 г. // Официальный сайт ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет». <https://clck.ru/QicJH> (дата обращения: 01.10.2019).
9. Рабочая программа учебной дисциплины «Критический дискурс-анализ в сфере политики» // Официальный сайт ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет». <https://clck.ru/Qictb> (дата обращения: 01.10.2019).
10. Свинаренко Н. В. Особенности политического дискурса (на примере речи Барака Обамы после победы на выборах в 2012 году) // Альманах современной науки и образования. 2017. № 1(115). С. 79–82.
11. Учебный план по программе бакалавриата 42.03.02 «Журналистика», направленность (профиль) «Деловая журналистика» от 27.03.2018 // Официальный сайт ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет». <https://clck.ru/QiicZ> (дата обращения: 01.10.2019).
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 42.03.02 «Журналистика (уровень бакалавриата)» от 07.08.2014 г. № 951. <https://clck.ru/Qijfs> (дата обращения: 01.10.2019).
13. Чекменев Д. С. Функции общественно-политического дискурса // Университетские чтения – 2016: Материалы научно-методических чтений ПГЛУ (г. Пятигорск, 14–15 января 2016 г.). Пятигорск, 2016. С. 212–216.
14. Чудинов А. П., Цыганкова А. В. Политическая лингвистика как научное направление и учебная дисциплина в системе обучения русскому языку как родному, государственному и иностранному // Филология и культура. 2016. № 4(46). С. 288–292.

15. Deutsch, K. W. The nerves of government; models of political communication and control. N.Y., 1963.

#### REFERENCES

1. Annotatsiya rabochei programmy distsipliny "Politicheskii diskurs". Ofitsial'nyi sait ChAU VO "Yuzhnyi institut menedzhmenta". <https://clck.ru/QikXr>
2. Deik van, T. A. (1989). Yazyk. Poznanie. Kommunikatsiya. Moscow. (In Russian).
3. Matytsina M. S. (2017). Analysis of political discourse in the Russian and European linguistics: current trends. *Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*, (3(16)), 181-187. (In Russian). <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2017.3.18>
4. Osnovnaya professional'naya obrazovatel'naya programma vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 42.03.02 "Zhurnalistika (uroven' bakalavriata)", napravlennost' (profil) "Delovaya zhurnalistika" ot 27.03.2018 g. Ofitsial'nyi sait FGBOU VO "Nizhnevartovskii gosudarstvennyi universitet", <https://clck.ru/QiauS>
5. Polozhenie o ball'no-reitingovoi sisteme otsenivaniya uchebnykh dostizhenii obuchayushchikhsya ot 04.07.2016 g. Ofitsial'nyi sait FGBOU VO "Nizhnevartovskii gosudarstvennyi universitet", <https://clck.ru/QibCp>
6. Programma distsipliny "Diskursivnyi analiz" po napravleniyu 031600.62 "Reklama i svyazi s obshchestvennost'yu" podgotovki magistra. Ofitsial'nyi sait NIU "Vysshaya shkola ekonomiki". <https://clck.ru/QibpY>
7. Programma distsipliny "Osnovy politicheskogo diskursa" po napravleniyu podgotovki 031300.68 "Zhurnalistika" (magistr). Ofitsial'nyi sait FGAOU VO "Kazanskii (Privolzhskii) federal'nyi universitet". <https://clck.ru/QicB6>
8. Rabochaya programma distsipliny "Sovremenniy politicheskii diskurs" po napravleniyu podgotovki 41.04.04 "Politologiya" (uroven' magistratury) ot 25.06.2019 g. Ofitsial'nyi sait FGBOU VO "Altayskii gosudarstvennyi universitet". <https://clck.ru/QicJH>
9. Rabochaya programma uchebnoi distsipliny "Kriticheskii diskurs-analiz v sfere politiki". Ofitsial'nyi sait FGBOU VO "Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi universitet". <https://clck.ru/Qictb>
10. Svinarenko N. V. (2017). Peculiarities of political discourse (by the example of Barack Obama's speech after winning election in 2012). *Almanac of Modern Science and Education*, (1(115)), 79-82. (In Russian).
11. Uchebnyi plan po programme bakalavriata 42.03.02 "Zhurnalistika", napravlennost' (profil) "Delovaya zhurnalistika" ot 27.03.2018 g. Ofitsial'nyi sait FGBOU VO "Nizhnevartovskii gosudarstvennyi universitet" <https://clck.ru/QiicZ>
12. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 42.03.02 "Zhurnalistika (uroven' bakalavriata)" ot 07.08.2014 g. N951. <https://clck.ru/Qijfs>
13. Chekmenev, D. S. (2016). Funktsii obshchestvenno-politicheskogo diskursa. In *Universitetskie chteniya - 2016: mat-ly nauchno-metodicheskikh chtenii PGLU (g. Pyatigorsk, 14-15 yanvarya 2016 g.)*. Pyatigorsk, 212-216. (In Russian).
14. Chudinov, A. P. & Tsygankova A. V. 2016. Political linguistics as a scientific field and academic subject in the system of teaching Russian as a native, official and foreign language. *Philology and Culture*, (4(46)), 288-292. (In Russian).
15. Deutsch, K. W. (1963). The Nerves of Government. Models of Political Communication and Control. New York.

---

Коростелева Л. В. Политический дискурс как учебная дисциплина в профессиональной подготовке // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2020. № 3. С. 43–51. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/07>

Korosteleva, L. V. (2020). Political discourse as an academic discipline in professional training. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3). 43–51. (In Russian). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/07>

Н. К. Литвиненко

## ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ В РОССИИ

N. K. Litvinenko

### HISTORICAL ASPECTS OF VOCATIONAL TRAINING OF STATE CIVIL SERVANTS IN RUSSIA

**Аннотация.** В статье рассматриваются исторические аспекты профессиональной подготовки государственных гражданских служащих в России. Показано, что эффективность функционирования института государственной службы в значительной мере зависит от качества профессиональной подготовки государственных гражданских служащих. Представлена историография профессиональной подготовки государственных гражданских служащих в России IX–XIX вв. В ходе исследования применялся нарративный и системный методы. Рассмотрены учебные заведения, проводившие подготовку государственных гражданских служащих, а также изучавшиеся учебные дисциплины, испытания, которые проходили студенты и выпускники. Отмечено, что применение и переосмысление педагогических наработок прошлого с учетом современных тенденций позволит построить педагогическую систему профессиональной подготовки государственных гражданских служащих.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка; система профессиональной подготовки; государственные гражданские служащие; государственное управление.

**Abstract.** The article examines the historical aspects of the professional training of civil servants in Russia. It is shown that the effectiveness of the functioning of the civil service institution largely depends on the quality of vocational training of civil servants. The historiography of vocational training of civil servants in Russia from the 9th to the 19th century is given. The study used the narrative and systemic methods. The article dwells upon the educational institutions that trained civil servants, the studied academic disciplines, and the examinations that students and graduates had to pass. It is noted that the application and reinterpretation of the pedagogical practices of the past, taking into account modern developments, can be instrumental in building an educational system for professional training of civil servants.

**Keywords:** professional training; vocational training system; state civil servants; government.

**Сведения об авторе:** Литвиненко Наталья Кимовна, ORCID: 0000-0002-4499-4196, канд. пед. наук, Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск, ЛНР, [natalyalitvine@yandex.ru](mailto:natalyalitvine@yandex.ru)

**About the author:** Litvinenko Natalya Kimovna, Ph.D., ORCID 0000-0002-4499-4196, Luhansk State Pedagogical University, Luhansk, the Luhansk People's Republic; [natalyalitvine@yandex.ru](mailto:natalyalitvine@yandex.ru)

Становление и развитие российской государственности проходило на протяжении многих столетий. Накопленный в этой сфере опыт является ценнейшим отечественным достоянием во многом благодаря функционированию института государственной службы.

Государственная служба представляет собой особый вид деятельности государственных гражданских служащих, целью которой является обеспечение выполнения полномочий государственных органов; является профессией, требующей специальных знаний, умений и практических навыков.

Основная задача государственного гражданского служащего – служить гражданам, общественным интересам, интересам государства, надлежащим образом управлять государственными ресурсами. Профессиональная деятельность государственных служащих обеспечивает создание и реализацию соответствующих нормативно-правовых условий для жизнедеятельности общества в целом, отдельного человека, а также реализацию функций государства.

В контексте повышения эффективности государственного управления приоритетное значение приобретает качество профессиональной подготовки государственных гражданских служащих. В связи с этим следует обратиться к историческим аспектам профессиональной подготовки государственных гражданских служащих в России.

Различные аспекты эволюции системы профессиональной подготовки государственных гражданских служащих изучались учеными, общественными деятелями с середины XIX в. В ходе исследований привлекались различные источники: исторические документы, законодательные и нормативные акты, монографические работы, посвященные истории России, истории высшей школы, а также периодическая печать.

История профессиональной подготовки государственных служащих неразрывно связана с историей становления и развития государственной службы. Анализ становления и развития государственной службы в России был предметом исследования многих ученых, в частности М. Вослевского, Е. Гимпельсона, О. Крыштановской, А. Марковой и др.

Среди источников нашего исследования представлены законодательные и нормативные акты, отраженные в «*Полном собрании законов Российской империи*», «*Уставе о службе гражданской*».

«*История Императорского Московского университета, написанная к столетнему его юбилею ординарным профессором русской словесности и педагогики Степаном Шевыревым*» [34] содержит, помимо прочего, сведения о подготовке государственных гражданских служащих. В 1883 г. вышла в свет коллективная монография «*Историко-статистический очерк общего и специального образования в России*», подготовленная представителями министерств и ведомств.

Представляют интерес и другие работы: «*Опыт истории Харьковского университета*» Д.И. Багалея [3], «*История Императорского Казанского университета за первые сто лет его существования*» Н.П. Загоскина [10], «*Императорский Царскосельский лицей. Наставники и питомцы. 1811–1843*» Д.Ф. Кобеко [16], «*История Императорской Академии наук в Петербурге*» П.П. Пекарского [26], «*Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения*» С.В. Рождественского [14].

Монографические работы советского периода представлены таким фундаментальным изданием, как «*Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР*» [21–24]. Исследование проблем отечественной высшей школы и в частности подготовки государственных гражданских служащих нашло отражение в монографии Р.Г. Эймонтовой «*Русские университеты на грани двух эпох. От России крепостнической к России капиталистической*» 1985 г. [35]. Широко привлекались исторические источники при написании работы «*Высшая школа России в конце XIX – начале XX века*» отечественным исследователем А.Е. Ивановым [12].

В 1995 г. вышла коллективная монография ученых НИИ высшего образования «*Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года*» [6]. Зарубежные исторические источники по вопросам истории профессиональной подготовки государственных гражданских служащих представлены в монографии «*Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы*» [2] отечественного исследователя А.Ю. Андреева.

Процесс создания «*служилых сословий*» и их профессиональной подготовки нашел отражение в монографической работе Н.А. Патова «*Формирование культурно-интеллектуальной элиты в российских университетах (начало XVII – XX века)*» [25].

Начало профессиональной подготовки государственных гражданских служащих связано с возникновением письменности на Руси. Княжеское управление нуждалось в грамотных тиунах<sup>1</sup>, знающих государственное управление, иностранные языки, дипломатическую науку. Вопросы государственного управления, международные связи находились в сфере интересов князей и их приближенных. И соответственно неграмотность в высших кругах влияла на разработку законов, развитие дипломатии.

В «*Очерках истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в.*» отмечается, что в Киевской Руси светского образования практически не существовало. При монастырях – Троице-Сергиевом, Киево-Печерском, Кирилло-Белозерском и других – функционировали училища, которые готовили к государственной службе [21, с. 47]. В училищах наряду с богословием изучали философию, риторику, грамматику. В Средние века изучалась дидактика, под которой понимали богословие, а также арифметика, геометрия, астрономия, физиология, этика, политика и экономика.

---

<sup>1</sup> В XI–XIII вв. в Древней Руси название привилегированных княжеских и боярских слуг, управлявших феодальным хозяйством.

По повелению князя Владимира детей именитых людей отдавали «на учение книжное» учителям – грекам, русичам, которые владели «премудростью книжною».

Одним из ранних исторических источников является послание Новгородского архиепископа Геннадия митрополиту Симону «О подъяческом ставлении и необходимости устроить училища для ставленников». В нем Новгородский архиепископ Геннадий писал: «... бью челом Государю, чтобы велел училища учиняти, да его разумом и грозою, а твоим благославлением, то дело исправится, а ты бы господи Отец наш, Государех нашим, а свои детям Великим Князем, печаловался, чтобы велели училища учиняти, а мой совет о том, что учить в училищах, первое азбука.., и коли то изучать, может после того проучивая ... всякия книги» [1, с. 148].

Централизация Русского государства привела к усложнению функций государственного управления, что потребовало соответствующего уровня грамотности. Феодальная знать получала, как правило, домашнее образование и впоследствии могла занимать государственные должности.

С марта 1595 г. начала свою деятельность Академия в Замостье. Основателем ее был гетман Ян Замойский. Изначально обучение в Академии носило светский характер и было направлено на подготовку детей шляхты к государственной службе. Н. Gmiterek отмечает, что в Академии читались поэзия и синтаксис, аналогия и грамматика, риторика и диалектика, логика и метафизика, математика, физика (натуральная философия), нравственная философия и политика, гражданское римское право и др. [36, с. 21].

Со второй половины XVII в. образование уже предполагало изучение иностранных языков, различных «высших наук». В 1649 г. Ф.М. Ртищев основал на Воробьевых горах в Москве Андреевский монастырь и школу при нем. В.С. Румянцева в своей работе пишет о том, что в школе преподавали польский, латинский языки, грамматику, риторiku и богословие [28]. В Спасском монастыре Симеон Полоцкий проводил обучение подъячих Тайного приказа, где читались латинский язык, грамматика, риторика, логика, философия и др.

В.Е. Романовский в книге «Государственные учреждения древней и новой России» пишет, что: «... на шляхетстве лежала тяжкая обязанность постоянной службы государству, которая при Петре Великом была не отбыванием повинности, а приложением знания к государственным потребностям, почему и образование было для шляхетства обязательным. И служба, и наука нелегко давались шляхетству. <...> Служба в Московском государстве определялась весьма важным преимуществом: вознаграждением за службу было владение населенною землею. Все служилые люди были вотчинниками и помещиками» [8, с. 63].

Со второй половины XVII в. появляется профессиональное образование для приказных людей. Так, при приказах создаются школы, в которых обучались дети работавших в различных приказах – Посольском, Тайном, Поместном и др.

В конце XVII – начале XVIII в. происходит переход от службы государю к государственной службе. На протяжении XVIII в. идет процесс централизации управления, создания иерархически построенного государственного аппарата. Следовательно, появляются новые требования к государственным служащим. На первое место выдвигаются опыт и образование. Следует отметить, что в это время начинает формироваться система подготовки государственных служащих. Государственная служба становится профессией. Само прохождение государственной службы регулировалось Табелью о рангах (1722 г.) [32]. В частности, Табель о рангах заменила принцип родословия принципом служебной способности при принятии на службу. «Учреждения для управления губерний» (1775 г.) [33], «Жалованная грамота дворянству» (1785 г.) [9] освободили дворянство от обязательной государственной службы, предоставили ему возможность проходить ее в местных учреждениях. Последующие документы – «О канцелярских служителях гражданского ведомства» (1827 г.), «Уставы о службе гражданской» (1832 г.) – регулировали порядок поступления на государственную службу, предоставление чинов и др.

Согласно ст. 3 «Уставов о службе гражданской» [28] при определении в гражданскую службу принимались во внимание: 1) состояние лица или его происхождение; 2) возраст; 3) познания. Статья 16 определяла возраст для поступления на службу. Так, начало действительной службы считалось лишь с того времени, когда служащему исполнится 16 лет. Если же вступающий на службу обучался только в низшем учебном заведении, то он должен был в предварительном испытании доказать, что он не только умеет правильно читать и писать, но и знает основания арифметики и грамматики, без чего в службу не может быть принят.

Лица, окончившие высшие учебные заведения, поступая на службу, могли получить чин XII–XX класса и пользовались другими преимуществами, различными для отдельных ведомств. Таким образом, мы видим, что правительство поощряло поступление на государственную службу лиц с высшим образованием. Порядок приема на должности в ряде случаев предусматривал прохождение претендентами специальных испытаний для определения профессионального уровня и общей готовности выполнения должностных обязанностей.

28 января 1805 г. император Александр I утвердил устав Ярославского училища высших наук и присвоил ему почетное наименование «Демидовское» [27]. Согласно уставу в училище читались такие дисциплины, как словесность древних языков и российское красноречие, философия, право естественное и народное, чистая и смешанная математика, естественная история, химия и технология, политическая история со вспомогательными науками, политическая экономия и наука финансов.

Исследователь отечественной истории высшего образования В.А Змеев отмечает, что первые выпускники Демидовского училища получали свидетельства, которые давали право на государственную службу с XIV-классным чином [11].

С 1811 г. подготовка дворянских детей для государственной службы начинается в Императорском лицее. Обучение в лицее состояло из двух курсов и длилось 6 лет. На протяжении первого курса изучались такие предметы, как грамматическое изучение языков (русского, латинского, французского и немецкого), науки нравственные (Закон Божий, философия и основы логики), науки математические и физические (арифметика, геометрия, тригонометрия, алгебра и физика), науки исторические (история российская, история иностранная, география и хронология), «первоначальные основания изящных писем» (избранные места из лучших писателей и правила риторики), изящные искусства и гимнастические упражнения (рисование, чистописание, танцы, фехтование, верховая езда, плавание); на втором курсе – науки нравственные, физические, математические, исторические, словесность, изящные искусства и гимнастические упражнения [31].

6 ноября 1843 г. Николай I подписал указ «О введении Царскосельского лицея в общее устройство гражданских учебных заведений», в соответствии с которым лицей переходил под непосредственный надзор монарха, был перемещен в Петербург и переименован в Императорский Александровский лицей.

В октябре 1827 г. было введено в действие «Положение о канцелярских служителях гражданского ведомства» [27]. На основании «Высочайше утвержденного Устава Училищ для детей канцелярских служителей» от 16 февраля 1828 г. открываются губернские училища для детей канцелярских служащих [27, с. 158–168]. К уставу прилагалась «Роспись, в каких местах и на какое число воспитанников, предполагается учредить Училища в пользу детей канцелярских служителей, с означением, сколько из какой Губернии будет принято воспитанников на счет казны и сколько на счет Приказов Общественного Призрения».

Указом императора Николая I от 2 августа 1833 г. Ярославское училище преобразовывалось в Демидовский лицей [27]. Среди учебных дисциплин, которые преподавались в лицее, числились математика, российская и латинская словесность, русское публичное, гражданское и уголовное право «с принадлежащим к двум последним судопроизводством», немецкий и французский языки и словесность и др.

22 ноября 1845 г. император Николай I утвердил новый устав Демидовского лицея. Согласно параграфу 2 данного документа главной целью лицея было «распространение основательных сведений по части камеральных наук, в связи с отечественным законоведением». Под камеральными науками понимали совокупность знаний по управлению государственным имуществом. Главными признавались и юридические науки.

В ноябре 1856 г. вышло распоряжение Министерства народного просвещения, в соответствии с которым в Харьковском университете разрешалось открытие преподавания практического делопроизводства и судопроизводства на 4-м курсе юридического факультета по две лекции в неделю продолжительностью 2 часа [20].

9 декабря 1856 г. принимается закон «О сроках производства в чины по службе гражданской», в соответствии с которым льготы по выслуге предоставлялись в зависимости от образования [19, с. 14–15].

25 декабря 1874 г. император Александр II утвердил устав Демидовского юридического лицея. В уставе было записано, что лицей имеет своей целью «доставление обучающимся в оном юридическом образовании».

Курс наук в демидовском юридическом лицее распределялся на четыре академических года. Согласно уставу в лицее преподавали богословие, энциклопедию права и институции римского права, всеобщую историю права с выделением римского, историю русского права, международное право публичное и частное, римское право, гражданское право, гражданское судопроизводство и торговое право, государственное право с включением административного, политическую экономию и науку о финансах, уголовное право и уголовное судопроизводство.

В пункте 10 «Уставов о службе гражданской» содержится положение о том, что «окончившие полный курс наук в университетах и гимназиях или в других равных с ними высших или средних учебных заведениях принимаются на гражданскую службу по выданным им при выпуске аттестатам, с теми правами, какие предоставляет им ученая степень, звание или аттестат заведения, в котором они обучались» [28].

Обучавшиеся в низших учебных заведениях или не имевшие аттестатов учебных заведений при поступлении на гражданскую службу по праву своего происхождения обязаны были на предварительном испытании доказать, что они умеют не только правильно писать и читать, но знают основания грамматики и арифметики, без чего никто на службу принят быть не может.

Русские подданные всех свободных состояний, иностранцы, поступающие в университеты (Санкт-Петербургский, Московский, Харьковский, Казанский и Святого Владимира), проходили испытания на физико-математическом, историко-филологическом и юридическом факультетах для получения ученых степеней кандидата, магистра и доктора. Удостоенные ученых степеней утверждались при поступлении в гражданскую службу в следующих классах: кандидат в десятом, магистр в девятом, доктор в восьмом.

Лица, имевшие право поступления на службу либо на ней состоявшие, могли подвергаться испытанию для получения аттестата о том, что сдали экзамен на звание действительного студента или же экзамен по дисциплинам, которые преподавались в гимназиях. Лица с такими аттестатами и не получившие при поступлении на службу классные чины, определялись канцелярскими служащими.

Выпускники российских университетов, обучавшиеся за свой счет, принимались по их желанию во все ведомства гражданской службы. Выпускников Императорского Александровского лицея начальство распределяло по предварительному соглашению с министрами и главноуправляющими отдельными частями. Обучавшиеся в данном учебном заведении за свой счет должны были прослужить на гражданской службе четыре года, а казеннокоштные – не менее шести лет.

Среди учебных заведений, воспитанники которых определялись во все ведомства гражданской службы с классными чинами, были университеты, духовные училища, лицеи: Императорский Александровский, Ришельевский в Одессе, Князя Безбородько в Нежине и Демидовский в Ярославле; военно-учебные заведения.

Выпускники Императорского училища правоведения по распоряжению Министерства юстиции распределялись в департаменты министерства, в канцелярию Государственного совета, в губернские судебные места. Чиновники из воспитанников Императорского училища правоведения по усмотрению попечителя училища и согласованию с министром юстиции и в первые годы службы могли быть подвергнуты испытанию.

Пунктом 616 «Уставов о службе гражданской» для канцелярских служащих третьего разряда по происхождению, не причисленных к почетному гражданству и не обучавшихся в высших, средних и уездных училищах, были установлены следующие испытания: Пространный катехизис; правильное чтение печатных книг и рукописей; умение писать по правилам грамматики и четко под диктовку; арифметика до тройного правила включительно; совершенное знание канцелярского порядка и форм делопроизводства по месту служения [28]. Испытание вышеназванных лиц проводилось в уездных училищах в присутствии начальства, учителей учебного заведения и чиновника ведомства, в котором служил испытуемый.

Анализ исторических источников, научной литературы, законодательных и нормативных актов по теме исследования позволил сформулировать следующие выводы.

Так, определено, что начиная с момента становления государственности на Руси, административный аппарат нуждался в грамотных служащих, обеспечивающих функционирование государства. Среди требований, которые предъявлялись к государственным гражданским служащим, на первом месте были опыт и образование.

Установлено, что начало профессиональной подготовки служилых людей связано со становлением государственности на Руси. На протяжении XVIII в. идет процесс формирования системы профессиональной подготовки государственных служащих, и для них государственная служба становится профессией.

Профессиональная подготовка государственных гражданских служащих проводилась как в классических университетах, так и в училищах, лицеях. Особое место среди учебных заведений занимали училища и лицеи – Императорский Александровский, Ришельевский в Одессе, Князя Безбородько в Нежине и Демидовский в Ярославле. Их выпускники принимались на государственную службу с классными чинами.

«Уставы о службе гражданской» определяли деятельность института государственной службы и, в частности, требования к государственным гражданским служащим, в том числе к образованию, порядку поступления на службу, испытаниям при поступлении и др. До конца XIX в. в России сложилась система подготовки государственных гражданских служащих, которая отвечала требованиям института государственной службы.

Применение и переосмысление педагогических наработок прошлого с учетом современных тенденций позволит построить педагогическую систему профессиональной подготовки государственных гражданских служащих. Дальнейшее исследование, на наш взгляд, должно быть направлено на изучение вопросов профессиональной подготовки государственных гражданских служащих с начала XX в. по настоящее время.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акты исторические, собранные и изданные археографической комиссией: В 5 т., с доп. и указ. / Под ред. прот. И. И. Григоровича. Т. 1. 1334–1598. СПб., 1841.
2. Андреев А. Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М., 2009.
3. Багалея Д. И. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам). Вып. 1. Харьков, 1894.
4. Вослевский М. Номенклатура: Господствующий класс Советского Союза. М., 1991.
5. Высочайше утвержденный Устав Училищ для детей канцелярских служащих: от 16 февраля 1828 г. № 1814 // Полное собрание законов Российской империи. 1830–1884. Собрание 2. Т. 3. СПб. С. 158–168.
6. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года / Под ред. В. Г. Кинелева. М., 1995.
7. Гимпельсон Е. Г. Проблемы создания и совершенствования аппарата управления Советским государством (1917–1920) // История СССР. 1987. № 3. С. 61–76.
8. Государственные учреждения древней и новой России / Сост. В. Е. Романовский. 3-е изд., испр. и доп. М., 1911.
9. Грамота на права, вольности и преимущества благородного российского дворянства от 21 апреля 1785 г. URL: <https://clck.ru/4e4cu> (дата обращения: 23.03.2020).
10. Загоскин Н. П. История Императорского Казанского университета за первые сто лет его существования, 1804–1904. Т. 1. Введение и ч. 1: (1804–1814). Казань, 1902.
11. Змеев В. А. Курс лекций по истории высшей школы Российской империи. М., 2010.
12. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века. М., 1991.
13. Историко-статистический очерк общего и специального образования в России: [Сост. по поруч. Комис. по устройству Всерос. пром.-худож. выставок в Москве, 1882] / Под ред. А. Г. Небольсина. СПб., 1883.
14. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902 / Сост. С. В. Рождественский. СПб., 1902.
15. История государственного управления в России / Под ред. А. Н. Марковой. М., 1997.
16. Кобеко Д. Ф. Императорский Царскосельский лицей: Наставники и питомцы: 1811–1843. СПб., 1911.
17. Крыштановская О. Трансформация старой номенклатуры в новую российскую школу // Общественные науки и современность. 1995. № 1. С. 51–65.

18. О канцелярских служителях гражданского ведомства: Именной указ Сенату от 14 октября 1827 г. № 1469 // Полное собрание законов Российской империи. Собрание 2. Т. 2. СПб., 1827. С. 895–897.
19. О сроках производства в чины по службе гражданской. 9 декабря 1856 г. // Журнал Министерства народного просвещения. Третье десятилетие. Январь. СПб., 1857. С. 14–15.
20. Об открытии в Харьковском университете преподавания практического делопроизводства и судопроизводства. 20 ноября 1856 // Журнал Министерства народного просвещения. Третье десятилетие. Январь. СПб., 1857. С. 11.
21. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / Отв. ред. Э. Д. Днепров. М., 1989.
22. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – первая половина XIX в. / Отв. ред. М. Ф. Шабаева. М., 1973.
23. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / Отв. ред. А. И. Пискунов. М., 1976.
24. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / Отв. ред. Э. Д. Днепров. М., 1991.
25. Патов Н. А. Формирование культурно-интеллектуальной элиты в российских университетах (начало XVII – начало XX века). М., 2015.
26. Пекарский П. П. История Императорской Академии наук в Петербурге. Т. 1. СПб., 1873.
27. Полное собрание законов Российской империи. Т. XII. № 9425. СПб., 1830.
28. Россия. Законы и постановления. Свод законов Российской империи повелением Государя Императора Николая Первого. Т. 3: Уставы о службе гражданской – 1857. СПб., 1857.
29. Румянцева В. С. Ртищевская школа // Вопросы истории. 1983. № 5. С. 179–183.
30. Румянцева В. С. Школьное образование на Руси в XVI–XVII вв. // Советская педагогика. 1983. № 1. С. 105–110.
31. Сперанский Н. В. Кризис русской школы: Торжество политической реакции. Крушение университетов. М., 1914.
32. Табель о рангах всех чинов, воинских, статских и придворных, которые в котором классе чины; и которые в одном классе, те имеют по старшинству времени вступления в чин между собою, однако ж воинские выше протчих, хотя б и старее кто в том классе пожалован был: 24 января 1722 г. URL: <https://clck.ru/Que7PK> (дата обращения: 23.03.2020).
33. Учреждения для управления губерний от 7 ноября 1775 г. URL: <https://clck.ru/NvJUu> (дата обращения: 23.03.2020).
34. Шевырев С. П. История Императорского Московского университета, написанная к столетнему его юбилею, 1755–1855. М., 1998.
35. Эймонтова Р. Г. Русские университеты на грани двух эпох: от России крепостной к России капиталистической. М., 1985.
36. Gmiterek H. Młodzież z Wołynia w Akademii Zamojskiej (1595–1784) // Podroże po historii: Studia z dziejów kultury i polityki europejskiej ofiarowane profesorowi S. Grzybowskiemu. Krakow, 2000. P. 217–226.

#### EFERENCES

1. Akty istoricheskie, sobrannye i izdannye arkhograficheskoi komissiei (1841). 1. 1334-1598. St. Petersburg. (In Russian).
2. Andreev, A. Yu. (2009). Rossiiskie universitety XVIII - pervoi poloviny XIX veka v kontekste universitetskoi istorii Evropy. Moscow. (In Russian).
3. Bagalei, D. I. (1894). Opyt istorii Khar'kovskogo universiteta (po neizdannym materialam). 1. Khar'kov. (In Russian).
4. Voslevskii, M. (1991). Nomenklatura: Gospodstvuyushchii klass Sovetskogo Soyuz. Moscow. (In Russian).
5. Vysochaishe utverzhdenyi Ustav Uchilishch dlya detei kantselyarskikh sluzhitelei: ot 16 fevralya 1828 g. № 1814. In *Polnoe sobranie zakonov Rossiiskoi imperii (1830-1884)*, 2. 3. St. Petersburg. 158–168. (In Russian).
6. Vysshie obrazovanie v Rossii: Ocherk istorii do 1917 goda. (1995). Moscow. (In Russian).
7. Gimpel'son, E. G. (1987). Problemy sozdaniya i sovershenstvovaniya apparata upravleniya Sovetskim gosudarstvom (1917–1920). *Istoriya SSSR*, (3), 61-76. (In Russian).
8. Gosudarstvennye uchrezhdeniya drevnei i novoi Rossii (1911). Moscow. (In Russian).
9. Gramota na prava, vol'nosti i preimushchestva blagorodnogo rossiiskogo dvoryanstva ot 21 aprelya 1785 g., <https://clck.ru/Que4cu>
10. Zagoskin, N. P. (1902). Istoriya Imperatorskogo Kazanskogo universiteta za pervye sto let ego sushchestvovaniya, 1804-1904. 1. Kazan'. (In Russian).
11. Zmeev, V. A. (2010). Kurs lektsii po istorii vysshei shkoly rossiiskoi imperii. Moscow. (In Russian).
12. Ivanov, A. E. (1991). Vysshaya shkola Rossii v kontse XIX - nachale XX veka. Moscow. (In Russian).

13. Istoriko-statisticheskii ocherk obshchego i spetsial'nogo obrazovaniya v Rossii. (1883). St. Petersburg. (In Russian).
14. Istoricheskii obzor deyatelnosti Ministerstva narodnogo prosveshcheniya. 1802-1902. St. Petersburg. (In Russian).
15. Istoriya gosudarstvennogo upravleniya v Rossii. (1997). Moscow. (In Russian).
16. Kobeko, D. F. (1911). Imperatorskii Tsarskosel'skii litsei: Nastavniki i pitomtsy: 1811-1843. St. Petersburg. (In Russian).
17. Kryshchanovskaya, O. (1995). Transformatsiya staroi nomenklatury v novuyu rossiiskuyu shkolu. *Social Sciences and Contemporary World*, (1), 51-65. (In Russian).
18. O kantselyarskikh sluzhitelyakh grazhdanskogo vedomstva: Imennoi ukaz Senatu ot 14 oktyabrya 1827 g. № 1469. In *Polnoe sobranie zakonov Rossiiskoi imperii*, 2. (1827). St. Petersburg. 895-897. (In Russian).
19. O srokakh proizvodstva v chiny po sluzhbe grazhdanskoi. 9 dekabrya 1856 g. (1857). *Zhurnal Ministerstva Narodnogo prosveshcheniya. Tre't'e desyatiletie, Yanvar'*. St. Petersburg. 14-15. (In Russian).
20. Ob otkrytii v Khar'kovskom universitete prepodavaniya prakticheskogo deloproizvodstva i sudoproizvodstva. 20 noyabrya 1856. (1857). *Zhurnal Ministerstva Narodnogo prosveshcheniya. Tre't'e desyatiletie. Yanvar'*. St. Petersburg. 11. (In Russian).
21. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR s drevneishikh vremen do kontsa XVII v.. (1989). Moscow. (In Russian).
22. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR. XVIII v. - pervaya polovina XIX v. (1973). Moscow. (In Russian).
23. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR. (1976). In *Vtoraya polovina XIX*, Moscow. (In Russian).
24. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR. (1991). In *Konets XIX - nachalo XX v.* Moscow. (In Russian).
25. Patov, N. A. (2015). Formirovanie kul'turno-intellektual'noi elity v rossiiskikh universitetakh (nachalo XVII – nachalo XX veka). Moscow. (In Russian).
26. Pekarskii, P. P. (1873). Istoriya Imperatorskoi Akademii nauk v Peterburge. 1. St. Petersburg. (In Russian).
27. Polnoe sobranie zakonov Rossiiskoi imperii. T. XII. № 9425. (1830). St. Petersburg. (In Russian).
28. Rossiya. Zakony i postanovleniya. Svod zakonov Rossiiskoi imperii poveleniem Gosudarya Imperatora Nikolaya Pervago. T. 3: Ustavy o sluzhbe grazhdanskoi - 1857. (1857). St. Petersburg. (In Russian).
29. Rumyantseva, V. S. (1983). Rtishchevskaya shkola. *Voprosy istorii*, (3), 179-183. (In Russian).
30. Rumyantseva, V. S. (1983). Shkol'noe obrazovanie na Rusi v XVI-XVII vv. *Sovetskaya pedagogika*, (1), 105-110. (In Russian).
31. Speranskii, N. V. (1914). Krizis russkoi shkoly: Torzhestvo politicheskoi reaktsii. Krushenie universitetov. Moscow. (In Russian).
32. Tabel' o rangakh vsekh chinov, voinskikh, statskikh i pridvornykh, kotorye v kotorom klasse chiny; i kotorye v odnom klasse, te imeyut po starshinstvu vremeni vstupleniya v chin mezhdub soboyu, odnako zh voinskie vyshe protchikh, khotya b i staree kto v tom klasse pozhalovan byl: 24 yanvary 1722 g., <https://clck.ru/7e7PK>
33. Uchrezhdeniya dlya upravleniya gubernii ot 7 noyabrya 1775 g., <https://clck.ru/NvJUu>
34. Shevyrev, S. P. (1998). Istoriya Imperatorskogo Moskovskogo universiteta, napisannaya k stoletnemu ego yubileyu, 1755-1855. Moscow. (In Russian).
35. Eimontova, R. G. (1985). Russkie universitety na grani dvukh epokh: ot Rossii krepostnoi k Rossii kapitalisticheskoi. Moscow. (In Russian).
36. Gmiterek, H. (2000). Młodzież z Wolynia w Akademii Zamojskiej (1595-1784). In *Podroze po historii: Studia z dziejow kultury I polityki europejskiej ofiarowane profesorowi S. Grzybowskiemu*. Krakow. 217-226. (In Polish).

---

Литвиненко Н. К. Исторические аспекты профессиональной подготовки государственных гражданских служащих в России // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2020. № 3. С. 52–59. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/08>

Litvinenko, N. K. (2020). Historical aspects of vocational training of state civil servants in Russia. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3), 52–59. (In Russian). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/08>

О. К. Logvinova, V.K. Vittenbek, G.P. Ivanova

## PEDAGOGICAL EDUCATION FOR FUTURE UNIVERSITY TEACHERS: DETERMINANTS OF EFFECTIVE IMPLEMENTATION

О. К. Логвинова, В. К. Виттенбек, Г. П. Иванова

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ

**Abstract.** The study is aimed at identifying and analyzing the determinants of effective pedagogical education for future university teachers. Research interest in this issue stems from world wide dramatic changes in higher education caused by interdependent processes of globalization, massification and digitalization, which in turn foregrounds the problem of effective teaching in a more diverse and complex university environment. The research is based on both theoretical analysis and comparison of modern approaches to the problem under study, generalization of pedagogical experience and empirical investigation. The authors focused on students' expectations and perceptions regarding real and ideal university teachers. Data collection involved the qualitative approach with the use of focus group method as well as focused interviews. The findings obtained helped to substantiate key determinants of effective pedagogical education for future university teachers, namely an opportune content and teaching methods updating, relevant forms of training, consideration of students' expectations. The results of the research are of interest to a wide range of experts in the field of higher education and can be applied within the courses of "Pedagogy of Higher Education", "Pedagogy and Psychology of Higher Education", "Methods of Teaching at the University", etc.

**Keywords:** university teachers; pedagogical education; pedagogy of higher education; university teacher image; interactive methods of teaching.

**Аннотация.** Статья посвящена комплексному анализу детерминант эффективной педагогической подготовки будущих преподавателей современного вуза. Научный интерес к проблеме обусловлен значительными изменениями в сфере высшего образования, вызванными процессами интернационализации, массовизации и цифровизации высшей школы. Трансформация образовательной среды актуализирует задачу подготовки преподавателей к педагогической деятельности в новых условиях. В процессе исследования применялся комплекс теоретических и эмпирических методов, в частности, сравнительный анализ современных подходов к решению проблемы, обобщение педагогического опыта, методы фокус-группы и фокусированного интервью. Эмпирическое исследование, выполненное в рамках качественного подхода, было направлено на выявление ожиданий студентов, связанных с процессом преподавания в современном вузе, их представлений об идеальном преподавателе. Полученные в ходе исследования результаты позволили обосновать ключевые детерминанты эффективной педагогической подготовки будущего преподавателя, а именно своевременное обновление ее содержания и методов, адекватные современным условиям формы обучения, анализ и учет представлений и ожиданий студентов при разработке программ, предусматривающих педагогическую подготовку будущих преподавателей вуза. Результаты исследования представляют научный и педагогический интерес для специалистов сферы высшего образования и могут быть использованы в курсах «Педагогика высшей школы», «Педагогика и психология высшей школы», «Методика преподавания в высшей школе».

**Ключевые слова:** преподаватель вуза; педагогическая подготовка; педагогика высшей школы; имидж преподавателя вуза; интерактивные методы обучения.

**About the authors:** Logvinova Olga Konstantinovna, ORCID 0000-0002-2678-4822, Ph.D., Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, olga-gg@yandex.ru, Vittenbek Victor Konstantinovich, ORCID 0000-0003-1467-8886, Ph.D., Moscow Region State University, Moscow, Russia, v.vittenbek@mail.ru, Ivanova Galina Pavlovna, ORCID 0000-0001-6429-1335, ScD., Moscow Region State University, Moscow, Russia, ivgp@mail.ru

**Информация об авторах:** Логвинова Ольга Константиновна, ORCID 0000-0002-2678-4822, канд. пед. наук, Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия, olga-gg@yandex.ru; Виттенбек Виктор Константинович, ORCID 0000-0003-1467-8886, канд. пед. наук, Московский государственный областной университет, г. Москва, Россия; Иванова Галина Павловна, ORCID 0000-0001-6429-1335, д-р пед. наук, Московский государственный областной университет, г. Москва, Россия, ivgp@mail.ru

## **Introduction**

Higher education is becoming increasingly important as an instrument of economic, social and cultural development nowadays. Meanwhile, the system of higher education is changing dramatically. These changes are caused by interdependent processes of globalization, internationalization, massification and digitalization of education and reflected in the development of more and more diverse and complex university environment.

Higher education as an institution has already lost its elitism, the number of students has been increasing each year and the growth is predicted to continue. Researchers name the number of 400 million students worldwide in 2030 compared with 100 million in 2000 [18]. The students enrolled are from diverse backgrounds, many of them have significant gaps in basic knowledge and are not fully prepared to study at a modern university without assistance. According to the expert of the Center for International Higher Education M. Knobel, universities today should find adequate approaches to teaching heterogeneous student groups in order “to guarantee not only the access but the success of every student, reducing the failure and dropout rates” [18]. Furthermore, one should remember that the mission of a modern university is not limited to training highly qualified professionals. The universities face the task of the development of a personality with a formed general cultural competence, value system, capable of self-development, self-improvement and self-realization.

Today the universities have to achieve these challenging objectives in the context of pandemic resulted in distance education. Despite obvious advantages and strengths of face-to-face higher education, experts argue that pandemic crisis will significantly expand the use of distance learning and online technologies [15].

With this view of modern higher education, the role of university teachers is therefore changing. In addition to being a subject expert acquainted with ways to transmit knowledge, higher education teachers are now required to have effective pedagogical skills for delivering student learning outcomes in changing educational environment. It involves several dimensions, including the effective design of curriculum and course content, a variety of learning contexts, facilitating and using feedback, and effective assessment of learning outcomes [17]. The main goal is to help to acquire and to teach students how to acquire knowledge.

Thus, we face the problem of university teachers’ pedagogical education and the development of professional competences related to teaching. The problem is not new for pedagogical science. The issues of university teachers’ professional competence and professional expertise, the system of their training and development are the subject-matter of numerous pedagogical and psycho-pedagogical research both in Russia and abroad [3; 9; 12; 13; 16; 19]. In recent years much attention is paid to methodical competence of university teachers. As N. Kh. Rozov noticed, “the axiom is that teaching any discipline is the most complex sphere of human activity, where excellent possession of the content of the subject and own achievements in creative research do not guarantee success. For ensuring success it is not enough for the teacher to be a scientist – it is necessary to master perfectly the complex of teaching methods and techniques and be able to transfer knowledge and organize the process of education. It is necessary not only to know perfectly what to teach, but also to be able to teach brilliantly” [11]. In this regard, pedagogical education for future university teachers is considered to play a systemic role and determine the content of professional training [7; 10; 11; 24]. Nevertheless, insufficient attention is paid to the factors influencing the efficiency of pedagogical training for future university teachers in changing educational environment.

The goal of the study was to identify the determinants of effective pedagogical education for future university teachers relying on the theory of pedagogy of higher education as well as generalized personal pedagogical experience and taking into account students perceptions and expectations, their “image” of real and ideal university teacher.

## **Materials & Methods**

The study includes a comparative analysis of relevant scientific literature and teaching aids on pedagogy of higher education, the analysis and generalization of personal pedagogical experience. Theoretical research was supported with empirical procedure. In the cause of empirical research titled “University teacher through the eyes of students” the authors focused on students’ expectations and perceptions regarding real and ideal university teachers. Data collection involved the qualitative approach with the use of focus group method as well as focused interviews. The sample consisted of 60 bachelor and master

students from Moscow Region State University, who major in education/primary education. In total, 3 focus groups were formed: first year bachelor students (20 participants), senior bachelor students (20 participants), master students (20 participants).

### Results & Discussion

The goals of pedagogical training are to be achieved in the framework of such courses as “Pedagogy of Higher Education”, “Pedagogy and Psychology of Higher Education”, “Didactics of Higher Education”, which are usually included in master and postgraduate study programs and provide thorough theoretical background. However, drawing on the analyses conducted it seems possible to infer that practical training of future/novice university teachers remains a challenge. In order to develop teachers’ holistic understanding and mastering of pedagogical aspects of professional activity in the modern higher education environment one should take into account the undermentioned factors.

*The content of the relevant disciplines should be revised and updated timely and regularly.* In this case current situation and specific features of a particular educational institution must be considered. For instance, current pandemic crisis expanded the use of distance learning and online technologies and the task of ICT application in education is on the agenda now. The problem has been under discussion in scientific literature for quite a long time [2; 4; 20]. One can state that modern university teachers have to know not only the basic principles of using ICT, but they have to be familiar with a number of Web-based services and applications that are already being used in education. Therefore, it becomes topical to include such issues as blogs, wikis, multimedia sharing services, podcasting and content tagging services application into the curriculum, to analyze and assess their didactic scope. Special attention must be paid to the stages and types of student pedagogical support within the process of online learning.

For internationally oriented universities with international students’ enrolment the problem of pedagogical support within the process of foreign students’ academic and sociocultural adjustment must be relevant [5].

Another topical issue (and it is proved by the results of empirical research) is the ethics of teaching and ethical behavior. The issue is widely discussed in foreign literature including university textbooks [14; 19]. It concerns the problems of respect, confidentiality, honest academic conduct and fair evaluation, exploitation and discrimination. As Wilbert J. McKeachie noted, that “the most difficult questions that teachers face often have nothing to do with the content of the course or the way it is represented. They focus instead on the ethical issues of teaching, how we relate to our students, to our institution, to our discipline, and to society at large...” [19].

*Active and interactive forms and methods of teaching should predominate in the process of pedagogical training.*

Pedagogical training is considered to be effective when it is understood as the process of constructing knowledge and the situations of experience, as a process of critical thinking and problem solving. Future university teachers –master and postgraduate students – should take both student's and active creative positions, be involved in cooperation with other participants of the educational process, conduct constructive dialogue; they should have an opportunity to behave naturally and not be afraid of making mistakes [6]. Active and interactive forms and methods of teaching help us in solving the task. They can be divided into two groups: simulation (gaming and non-gaming techniques) and non-simulation (methods of cognitive activity intensification). One should name the most popular among them, i.e. discussion, case study method, role-playing and games, brainstorming, problem teaching and project work. Detailed recommendations, tips and techniques for these forms and methods implementation can be found in various sources [14; 25]. For instance, when using discussion as a free exchange of ideas between class members, one should choose an issue or a topic which causes different, even the opposite, points of view. A good example of such issue is the following:

- A student whose performance was much below standard approaches you and pleads for an opportunity to retake the exam because of extenuating circumstances during the first test administration.
- You notice that a student who has been working hard in your class and whom you expected to do well has instead failed the exam miserably.

#### *Questions:*

To what extent should the student be allowed an opportunity that is not available to all the other students? Does providing that opportunity constitutes unethical behavior? To what extent should your

assessment of students' abilities counter actual performance? Where do you draw the line in helping students? [19].

Brainstorming as a form of discussion is used for generating ideas and considered to be an effective technique for problem solving, decision making, creative thinking and team building, developing listening skills [22]. It can be used as a kind of "attention-grabber" or a form of activity break during the lecture. Potential examples of brainstorming questions are the following:

- One can be a good teacher, if he/she...
- I will appreciate the teacher who...
- As a teacher, what will you do if students do not attend your class?
- Why is it necessary to develop extracurricular activities at the modern university?

Another suggested method is case study which is rather effective if the task is to develop problem-solving and critical thinking skills, to "immerse" future university teachers in real-life pedagogical situations. The group is given a set of circumstances usually based on real events and is asked to diagnose particular problem or to diagnose a problem and provide possible solution/solutions. It is necessary to support the reasons and ideas using recognized theories, legal acts, etc. Case study method has been worked out thoroughly, there are different classifications of task types [6] which can be applied in the context of such courses as Pedagogy of Higher Education.

*Students perceptions and expectations, their "image" of real and ideal university teachers should be taken into account.*

Students perceptions and expectations is a significant factor not only determining students' attitude towards the process of education and particular disciplines. Being analyzed and considered, they can have an essential impact on the content of university teachers' pedagogical training. Students' "image" of real and ideal university teacher is certain to vary in different educational institutions and even in one university depending on the faculty/specialty/year of study. Nevertheless, there can be some common ideas.

The empirical research titled "University teacher through the eyes of students" was conducted at Moscow Region State University, the authors focused on students' expectations and perceptions regarding real and ideal university teachers. Data collection involved the qualitative approach with the use of focus group method, the results were clarified with selective focused interviews. The sample consisted of 60 bachelor and master students who major in education/primary education. In total, 3 focus groups were formed: first year bachelor students (20 participants), senior bachelor students (20 participants), master students (20 participants). Within each focus group the moderator posed a series of questions intended to reveal students' perceptions regarding their university teachers as well as their image of ideal teacher. Here we will discuss only expectations and the traits of ideal university teacher.

According to the study, students make great demands on the university teacher i.e. his/her cognitive and emotional spheres, motivation and behavior. The findings demonstrated that students' expectations tend to change, though insignificantly, over the period of study. Discussing their expectations and teacher's ideal image, first year bachelor students named high moral qualities, competence, ability to arouse interest in the subject, individual approach to the student. 100% of respondents shared these ideas. According to senior bachelor students the ideal university teacher is a modern person both internally and externally. He/she possesses contemporary knowledge, master modern methods and techniques, loves his profession and students, looks fashionable (the ideas are shared by 100% of respondents). 50% of respondents in the group stressed tendency to self-development, self-education, open dialog with students, insistence and authoritativeness. The ideal university teacher for master students (third focus group) is a communicative, well-educated, erudite person who is honest, fair, clean-living. These ideas are shared by 85% of respondents. 100% of the participants in the group see the ideal university teacher as a mentor/supervisor who can help and support students in difficult circumstances.

The results obtained are substantially relevant to the conclusions of the previous empirical research conducted at Russian universities [1; 21]. Thus, Safronova & Klyukina stated that content knowledge, general erudition and command of modern technologies are the most important for the students. The most essential components of teacher personality are the ability to listen and hear and the respect for students [21].

So, we see, that besides content competence and methodical competence, personal characteristics and good moral values are of importance for modern students. They expect some kind of support and

guidance. This actualizes the significance of behavior training, master classes and simulations for effective implementation of university teachers' education.

### Conclusion

Pedagogical education is an integral, systemic part of university teachers' training. It aims at the development of teachers' holistic understanding and mastering of pedagogical aspects of professional activity and provides its effective realization in the context of changing university environment.

Analyzing in comparative perspective modern pedagogical literature and generalizing personal professional experience, we identified and discussed the following determinants of effective pedagogical education for future university teachers:

- the content of the relevant disciplines should be revised and updated timely and regularly;
- active and interactive forms and methods of teaching should predominate in the process of education;
- students' perceptions and expectations, their "image" of real and ideal university teachers should be taken into account when designing the programs of relevant courses.

The problems stated in the process of research require more in-depth study and comprehension in modern conditions. For example, it is relevant to search for a flexible, adaptive model of pedagogical training for future university teachers, taking into account the specifics of the educational environment of a particular institution.

The results of the research are of interest to a wide range of experts in the field of higher education and can be applied within the courses of "Pedagogy of Higher Education", "Pedagogy and Psychology of Higher Education", "Methods of Teaching at the University", etc.

### REFERENCES

1. Albakova, Z. A.-M. (2015). The Student Image of the Teacher of the Higher School of the XXI Century. *Akmeologiya*, (3(55)), 25-26. (In Russian).
2. Ermolova, T. V., & Litvinov, A. V. (2014). On the Question of Pedagogical Aspects of Education through Computer and Internet Technologies (Following the Foreign Studies). *Russian Scientific Journal*, (3(41)), 100-106. (In Russian).
3. Zaslavskaya, O. V., & Salnikova, O. E. (2018). The Formation of Professional (Teaching) Personality of Teacher of Higher School: A Review of the Scientific Literature. *Izvestiya Tula State University*, (4), 49-56. (In Russian).
4. Ibragimova, L. A., & Skobeleva, I. E. (2017). Electronic Learning Resources as a Main Element in Providing High-Quality Training for the Future Experts of the Secondary Professionals Education. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3), 16-20. (In Russian).
5. Ivanova, G. P., Logvinova, O. K., & Shirikova, N. N. (2018). Pedagogical Support of Foreign Students' Sociocultural Adjustment: The Experience of Implementation. *Higher Education in Russia*, (27(3)), 60-69. (In Russian).
6. Ivleva, M. L., & Saenko, N. R. (2016). Features of the Application of the Case Method in the Course "Pedagogy and Psychology of Higher Education" for PhD Students. *Universities for Tourism and Service Association Bulletin*, (2(10)), 59-67. (In Russian).
7. Kozlova, N. I. (2010). System-forming Role of Pedagogical Knowledge in Professional Training of a Higher School Teacher. *Uchenye zapiski Zabaikal'skogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta im. N. G. Chernyshevskogo*, (5(34)), 37-44. (In Russian).
8. Martynenko, A. V. (2019). University Teacher: Modern Challenges, Inconsistency and Prospects of the Profession. *Simbirskii nauchnyi vestnik*, (3(37)), 19-24. (In Russian).
9. Mitrofanova, K. A., & Penkova, E. A. (2015). Competency-Based Approach in Higher Education: Training Teaching Staff. *Innovation in Education*, (6), 50-60. (In Russian).
10. Rozov, N. Kh. (2014). Timeless Appeal of the Teaching Profession. *Higher Education in Russia*, (12), 26-35. (In Russian).
11. Rozov, N. Kh. (2016). A Profession is a Teacher. *The Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education*, (2), 3-9. (In Russian).
12. Senashenko, V. S. (2017). On the Prestige of the University Teacher Profession, Postgraduate Academic Degrees and Titles. *Higher Education in Russia*, (2), 36-44. (In Russian).
13. Sadovnichy, V. A. (2017). *Universitety v evraziiskom obrazovatel'nom prostranstve*. Moscow. (In Russian).
14. Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice* (2009). New York & London.

15. Altbach, P. G., & De Wit, H. (2020). Postpandemic outlook for higher education is bleakest for the poorest. *International Higher Education*, 102, 3–5.
16. Blondeau, N. (2017). “Pedagogie universitaire”: de quoi parle-t-on? *Academia*, (8), 76-94. (In French). <https://doi.org/10.26220/aca.2795>
17. Henard, F., & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. OECD Publishing, <https://clck.ru/Qg9KT>
18. Knobel, M. (2015). Sustaining Quality and Massification: Is It Possible? *International Higher Education*, (80), 9-10. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.80.6136>
19. McKeachie, W. J., & Svinick, M. (2006). *McKeachie’s Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Boston.
20. Mercader, C., & Gairin, J. (2020). University Teachers’ Perception of Barriers to the Use of Digital Technologies: The Importance of the Academic Discipline. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, (4), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0182-x>
21. Safronova, V., & Klyukina, E. (2020). The Image of Modern University Teacher: Studying the Student Perceptions. *Rural Environment. Education. Personality. (REEP) Proceedings of the 13th International Scientific Conference*, (13), 134-141. <https://doi.org/10.22616/REEP.2019.020>
22. Sajjad, S. (2010). Effective teaching methods at higher education level. *Pakistan Journal of Special Education*, 11, 29-43.
23. Veiga-Simão, A-M., Flores, M-A., Barros, A., Fernandes S., & Mesquita, D. (2015). Perceptions of University Teachers about Teaching and the Quality of Pedagogy in Higher Education: A Study in Portugal. *Journal for the Study of Education and Development*, (38(1)), 102-143. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996408>
24. Vlkova, I. (2019) Minimum Pedagogical Education for University Teachers. *In EDULEARN19 Proceedings, 11th International Conference on Education and New Learning Technologies (Palma, 1-3 July 2019)*, Palma. 7813-7818. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.1899>
25. Yakovleva, N. O., & Yakovlev, E. V. (2014). Interactive Teaching Methods in Contemporary Higher Education. *Pacific Science Review*, (16), 75-80. <https://doi.org/10.1016/j.pscr.2014.08.016>

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Албакова З. А.-М. Студенческий образ преподавателя высшей школы XXI века // Акмеология. 2015. № 3(55). С. 25–26.
2. Ермолова Т. В., Литвинов А. В. К вопросу о педагогических аспектах обучения с использованием компьютерных и сетевых технологий (по материалам зарубежных исследований) // Российский научный журнал. 2014. № 3(41). С. 100–106.
3. Заславская О. В., Сальникова О. Е. Проблема формирования профессиональной (педагогической) личности преподавателя высшей школы в современной педагогической науке // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2018. № 4. С. 49–56.
4. Ибрагимова Л. А., Скобелева И. Е. Электронные образовательные ресурсы как важный элемент обеспечения качественной подготовки будущих специалистов среднего звена // Вестник Нижневарттовского государственного университета. 2017. № 3. С. 16–20.
5. Иванова Г. П., Логвинова О. К., Ширкова Н. Н. Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов: опыт реализации // Высшее образование в России. 2018. № 27(3). С. 60–69.
6. Ивлева М. Л., Саенко Н. Р. Особенности применения кейс-метода в курсе «Педагогика и психология высшей школы» для аспирантов // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2016. № 2(10). С. 59–67.
7. Козлова Н. И. Системообразующая роль педагогических знаний в профессиональной подготовке преподавателя высшей школы // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. 2010. № 5(34). С. 37–44.
8. Мартыненко А. В. Преподаватель высшей школы: современные вызовы, противоречия и перспективы профессии // Симбирский научный вестник. 2019. № 3(37). С. 19–24.
9. Митрофанова К. А., Пенькова Е. А. Компетентностный подход в высшем образовании: подготовка профессорско-преподавательского состава // Инновации в образовании. 2015. № 6. С. 50–61.
10. Розов Н. Х. Преподаватель – профессия на все времена // Высшее образование в России. 2014. № 12. С. 26–35.
11. Розов Н. Х. Профессия – преподаватель // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2016. № 2. С. 3–9.
12. Сенашенко В. С. О престиже профессии «Преподаватель высшей школы», ученых степеней и ученых званий // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 36–44.
13. Университеты в евразийском образовательном пространстве / Гл. ред. В. А. Садовничий. М., 2017.

14. A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice / ed. by Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. New York & London. 2009.
15. Altbach P.G., & De Wit, H. Post pandemic Outlook for Higher Education is Bleakest for the Poorest // International Higher Education. 2020. №102. P. 3–5.
16. Blondeau N. “Pedagogie universitaire”: de quoi parle-t-on? // Academia, 2017. №8. P. 76–94. <https://doi.org/10.26220/aca.2795>
17. Henard, F., & Roseveare, D. Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices. OECD Publishing. 2012. URL: <https://clck.ru/Qg9КТ> (дата обращения: 23.05.2020).
18. Knobel, M. Sustaining Quality and Massification: Is It Possible? // International Higher Education. 2015. № 80. P. 9–10. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.80.6136>
19. McKeachie, W. J., & Svinick, M. McKeachie’s Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers. Boston. 2006.
20. Mercader, C., & Gairin, J. University Teachers’ Perception of Barriers to the Use of Digital Technologies: The Importance of the Academic Discipline. // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2020. №4. P. 1–17. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0182-x>
21. Safronova, V., & Klyukina, E. The Image of Modern University Teacher: Studying the Student Perceptions // Rural Environment. Education. Personality. (REEP) Proceedings of the 13th International Scientific Conference. 2020. V. 13. 134–141. <https://doi.org/10.22616/REEP.2019.020>
22. Sajjad S. Effective teaching methods at higher education level // Pakistan Journal of Special Education. 2010. V. 11. P. 29-43.
23. Veiga-Simão A-M., Flores M-A., Barros A., Fernandes S., Mesquita D. Perceptions of University Teachers about Teaching and the Quality of Pedagogy in Higher Education: A Study in Portugal // Journal for the Study of Education and Development, 2015. № 38(1). P. 102–143. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996408>
24. Vlkova I. Minimum Pedagogical Education for University Teachers // EDULEARN19 Proceedings, 11th International Conference on Education and New Learning Technologies (Palma, 1-3 July 2019), Palma. 2019. P. 7813–7818. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.1899>
25. Yakovleva N. O., Yakovlev E. V. Interactive Teaching Methods in Contemporary Higher Education // Pacific Science Review. 2014. №16. P. 75–80. <https://doi.org/10.1016/j.pscr.2014.08.016>

---

Logvinova O. K., Vittenbek V. K., Ivanova G. P. Pedagogical education for future university teachers: determinants of effective implementation // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2020. № 3. С. 60–66. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/09>

Logvinova, O. K., Vittenbek, V. K., & Ivanova, G. P. (2020). Pedagogical education for future university teachers: determinants of effective implementation. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3). 60–66. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/09>

---

А. Ф. Матушак, Н. Е. Почиталкина, Д. С. Беспалова

## ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ

A. F. Matuszak, N. Ye. Pochitalkina, D. S. Bepalova

### TRAINING PEDAGOGICAL STUDENTS FOR TEACHING SPEECH ETIQUETTE TO PUPILS

**Аннотация.** Целью статьи является рассмотрение проблемы подготовки студентов к обучению школьников речевому этикету на предметах языкового цикла. В задачи исследования входит изучение понятия речевого этикета, определение его структуры, разработка направлений подготовки студентов педагогических специальностей к обучению речевому этикету. Исследование базируется на многоуровневой методологии, включающей системный, аксиологический и личностно ориентированный научные подходы. Основные результаты включают изучение понятия этикета в дидактическом аспекте, рассмотрение структуры подготовленности учащихся в области этикета, исследование процесса подготовки будущих учителей к обучению школьников речевому этикету. Выводы статьи включают описание структуры подготовленности, в которую входят знания правил речевого этикета, умения употребления основных этикетных выражений, личностные качества ученика (толерантность к иному мнению, вежливость); а также описание содержания подготовки студентов педагогических специальностей, реализуемой через систему и включающей аудиторные занятия, внеаудиторную работу, процесс педагогической практики. Оригинальность и ценность полученных данных заключается в разработке целостной системы подготовки студентов к обучению школьников речевому этикету на предметах языкового цикла. Практическая значимость работы состоит в том, что предложены практические наработки по подготовке студентов к обучению школьников речевому этикету на примере дисциплин языкового цикла. Дальнейшее изучение проблемы возможно по линии интеграции учебных предметов, создания спецкурсов по обозначенной проблеме.

**Ключевые слова:** обучение речевому этикету; педагогическое образование; подготовка будущих учителей.

**Abstract.** The aim of the article is to study the problem of training students for teaching speech etiquette to pupils in linguistic subjects. The research objectives are studying the concept of speech etiquette, analyzing its structure, developing direction soft raining pedagogical students for teaching speech etiquette. The research is based on a multi-level methodology, which includes the following scientific approaches: system approach, axiological and personality-oriented approaches. The main results in visage clarifying the concept of etiquette in the didactic aspect, studying the structure of students' readiness in the field of etiquette, and investigating the process of future teachers training for teaching etiquette to pupils. The conclusions of the article contain the description of the readiness structure, which includes knowledge of speech etiquette rules, the skills of using basic etiquette expressions, the student's personal qualities (tolerance of a different opinion, politeness); as well as the content of training pedagogical students, realized via a system of classes, extracurricular activities, teaching practice. The originality and significance of the data obtained lies in the development of a holistic system of training students for teaching speech etiquette to pupils in the linguistic subjects. The practical significance of the research implies that practical experience to train students for teaching speech etiquette to pupils has been suggested in the paper on the example of linguistic subjects. The direction of further research: further research of the problem might be done by means of integrating academic subjects, working out optional courses on the issue in question.

**Keywords:** teaching speech etiquette; pedagogical education; future teachers training.

**Сведения об авторах:** Матушак Алла Федоровна, ORCID: 0000-0003-0514-0443, д-р пед. наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, lilac0@yandex.ru; Почиталкина Наталия Евгеньевна, ORCID: 0000-0002-9665-1929, канд. филол. наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, natalie.felice@gmail.com; Беспалова Дарья Сергеевна, ORCID: 0000-0001-8013-1091, канд. филол. наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, beshpalovadaria@mail.ru

**About the authors:** Matuszak Alla Fedorovna, ORCID: 0000-0003-0514-0443, Ph.D., South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, lilac0@yandex.ru; Pochitalkina Natalija Yevgenievna, ORCID: 0000-0002-9665-1929, Ph.D., South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, na-

talie.felice@gmail.com; Bespalova Daria Sergeevna, ORCID: 0000-0001-8013-1091, Ph.D., South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, bespalova-daria@mail.ru

Решение проблем образования начинается с подготовки педагогов [8]. Современная профессиональная подготовка будущих учителей отвечает требованиям только в том случае, если молодые специалисты умеют обеспечить личностные результаты обучения школьников. При этом они также должны готовить учащихся так, чтобы показать высокие предметные результаты. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. (ст. 66, п. 2) устанавливает следующее требование: «Основное общее образование направлено на становление и формирование личности обучающегося (формирование нравственных убеждений, эстетического вкуса, <...> высокой культуры межличностного и межэтнического общения, овладение основами наук, <...> развитие склонностей, интересов, способности к социальному самоопределению)». Чтобы успешно соединить в подготовке будущего учителя предметную и воспитательную составляющие, необходимо вести целенаправленную работу по профессиональному воспитанию студентов [5]. Одним из аспектов профессионального воспитания является подготовка студентов к обучению школьников речевому этикету. Такая подготовка соответствует требованиям, предъявляемым государством к учителю и направлениям его работы, поскольку формирует духовно-нравственные императивы личности, развивает его камертонную культуру [12]. Подготовка студентов к обучению школьников речевому этикету позволяет решить вопрос обучения школьников иноязычному общению, а также сформировать личность ученика.

Разрабатывая проблему подготовки студентов к обучению школьников речевому этикету на предметах языкового цикла, обратимся к современной педагогической литературе по данному вопросу. Отдельные вопросы формирования речевого этикета учащихся, студентов рассматривались в работах М.Э. Мосесовой, А.А. Баталова, Т.В. Гусейновой, А.В. Кореневой и др. В частности, дано определение этикета, рассмотрены особенности английского этикета повседневного и делового общения [13], проанализированы мотивы и речевые особенности этикета [2], подытожены правила речевого этикета педагога [7], изучены отдельные вопросы работы над речевым этикетом на занятиях по русскому языку в начальной школе [3], а также по иностранному языку в основной школе [9] и в университете [4], описаны средства и методы обучения этикету школьников [16], предложены конкретные задания для формирования речевого этикета школьников [11]. Данные исследования создают прочную базу для разработки вопроса подготовки студентов к обучению школьников речевому этикету на предметах языкового цикла. В настоящей статье мы дадим определение речевого этикета, рассмотрим его структуру и, исходя из этого, исследуем структуру подготовленности будущих учителей к обучению школьников речевому этикету, разработаем систему подготовки студентов к обучению школьников речевому этикету на предметах языкового цикла.

Решая первую задачу исследования, за рабочее определение речевого этикета примем следующее: «система требований (правил, норм), которые разъясняют нам, каким образом следует устанавливать, поддерживать и прерывать вербальный (а зачастую и невербальный) контакт с другим человеком в определенной ситуации» [13]. Изучая структуру этикета, обратимся к ранее проведенным исследованиям ученых, которые включают в состав этикета правила языкового и речевого общения [2; 11], мимику и жесты [13], профессионально значимые личностные качества [7]. Основываясь на данных исследованиях, в структуре речевого этикета выделим знания, умения, ценности.

Знания как компонент этикета предполагают освоение правил, норм вербального и невербального контакта. Например, когда нужно подать руку для рукопожатия самому, и когда нужно подождать, чтобы Вам протянули руку; кого из собеседников представить первым; когда нужно встать; как обратиться к собеседнику, основываясь на правилах этикета данной культуры и т. д. Умения как компонент означают сформированные автоматизированные реакции собеседника в процессе трех видов общения: деловой коммуникации, общения с целью воздействия на собеседника и эмпатического диалога. К умениям относится спонтанная речевая реакция при употреблении основных этикетных выражений и формул. Ценности, будучи компонентом этикета, включают такие конструкты, как уважение к собеседнику, уважение к культуре страны изучаемого языка (и соблюдение правил этой культуры), самоуважение, толерантное отношение к чужому мнению и т. д.

Основываясь на структуре этикета, выделим структурные компоненты подготовки будущих учителей к обучению школьников речевому этикету. Подготовленность также рассмотрим, исходя из наличия в ее структуре знаниевого компонента, аксиологического компонента, а также компонента умений. Компонент «знания» включает в себя знания правил речевого этикета; компонент «умения» состоит из умений употребления основных этикетных выражений и умений организации речевого общения на уроке; аксиологический компонент предполагает формирование профессионально важных личностных качеств студента (уважение к личности ученика, толерантность, вежливость).

Определив структуру изучаемого явления, перейдем к описанию содержания подготовки студентов педагогических специальностей к обучению школьников речевому этикету. Для этого рассмотрим методологию исследования. В данной работе мы применяем уровневую концепцию построения методологии [20].

В качестве общенаучного подхода мы применили системный подход [15; 17]. В контексте данного подхода подготовка будущих учителей к обучению школьников речевому этикету представляет собой подсистему профессиональной подготовки будущих учителей предметов языкового цикла. Целью, результатом и эмерджентным качеством данной системы является подготовленность студентов к обучению школьников речевому этикету. Подготовка будущих учителей осуществляется путем реализации трех этапов: *учебно-подготовительного*, содержание которого предполагает овладение студентами речевым этикетом; *репродуктивного*, который предполагает «действия по аналогии», обучение студентов приемам и заданиям для обучения этикету школьников; *продуктивного*, предполагающего самостоятельное творческое применение полученных навыков в обучении учащихся.

Средствами подготовки будущих учителей являются учебные пособия, методические разработки, технические средства. Методы подготовки – имитационные и игровые упражнения, проектная деятельность, презентация и др.

На основе положений аксиологического подхода [6; 10; 19] мы выделили ценности, входящие в понятие этикета, а также профессионально важные личностные качества, необходимые учителю для обучения школьников речевому этикету. В результате была конкретизирована структура подготовленности будущих учителей к обучению школьников речевому этикету. Данный подход является научной стратегией исследования.

В качестве практико-ориентированной тактики мы выбрали личностно ориентированный подход [1], позволяющий правильно построить общение учителя и учеников в процессе обучения.

Как следует из методологических посылок, содержание подготовки будущих учителей к обучению школьников речевому этикету представляет собой систему, которая реализуется в процессе аудиторных занятий, внеаудиторной работы, педагогической практики.

Система состоит из трех компонентов: нормативно-содержательного, технологического и оценочного. Нормативно-содержательный компонент связывает систему с нормативно-правовой базой подготовки будущих учителей, выполняет управленческую функцию по отношению ко всей системе. Технологический компонент отвечает за обучение студентов знаниевому компоненту подготовленности, за формирование умений и профессионально важных личностных качеств, входящих в подготовленность. В данном компоненте реализуются три этапа подготовки, описанные выше (учебно-подготовительный, репродуктивный, продуктивный). Важной составляющей является формирование профессионально важных личностных качеств студента. Разрабатывая аксиологические задания, мы опираемся на рекомендации педагогов [21; 24; 25].

Реализация системы проходит аудиторные занятия, внеаудиторную работу, процесс педагогической практики. Аудиторные занятия включают задания, направленные на подготовку студентов к обучению школьников речевому этикету. Задания носят интегрированный характер, т. е. одновременно ставится задача как обучения студента иностранному языку, так и воспитания этикета. В данном случае наша идея созвучна научным взглядам педагогов [14]. Примером задания на учебно-подготовительном этапе является следующее: «составьте диалог в процессе знакомства на конференции, используйте типичные для официального знакомства этикетные выражения». На репродуктивном этапе подготовки типичное задание может быть сформулировано следующим образом: «разработайте задания для диалогической речи школьников, основываясь на данных образцах». На продуктивном этапе работы формулировка задания меняется следующим образом:

«составьте упражнение на этикетный диалог по теме, которую Вы преподаете в школе в период педагогической практики». Внеаудиторная работа предполагает систему мероприятий, целый ряд которых освещался в наших публикациях [22]. Весь накопленный багаж заданий, упражнений и мероприятий реализуется студентами в период педагогической практики.

Оценочный компонент выполняет функцию текущего контроля. В этом компоненте определяется уровень подготовленности студентов к обучению школьников этикету. Он осуществляется в виде опросов для оценки знаний и умений, заданий по планированию и показу фрагментов уроков для оценки всех трех компонентов подготовленности, а также методом беседы для дополнительной оценки профессионально важных личностных качеств. В результате диагностики констатируется переход будущего учителя на более высокий уровень подготовленности или проводится коррекция.

Оценка уровня подготовленности студентов к обучению школьников речевому этикету предполагает сбор данных по сформированности знаний, умений и профессионально личностных качеств, входящих в ее состав. Реализуя описанную выше систему, мы получили следующие результаты. Из 96 студентов, участвующих в мониторинге, в начале работы 35 имели средний уровень подготовленности, остальные – низкий. После реализации системы 17 человек показали высокий уровень подготовленности, 58 – средний. На низком уровне остался 21 человек. Таким образом, можно констатировать положительную динамику в подготовке студентов. Поскольку работа еще продолжается, а в представленной выше системе предусмотрена коррекция, достигнутый результат не рассматривается как окончательный, работа проводится дальше.

Современное профессиональное образование вообще и педагогическое в частности основано на непрерывной профессиональной подготовке [23], поэтому описанная система разработана с учетом возможности использования ее на курсах повышения квалификации. Это даст возможность научить работающих педагогов овладеть совокупностью приемов и заданий, необходимых для формирования речевого этикета школьников.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Атанов Г. А. Личностно ориентированное обучение с точки зрения деятельного подхода // Дидактика математики: проблемы и исследования. 2005. № 24. С. 14–18.
2. Баталов А. А. Языковая и речевая природа средств речевого этикета // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2016. № 3. С. 79–85.
3. Бондаренко А. А. Речевой этикет в современной школе // Начальная школа. 2013. № 1. С. 21–28.
4. Брулёва Ф. Г. Обучение иностранных студентов русскому речевому этикету // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 7. С. 20–23.
5. Буянова Г. В. Основные направления воспитательной деятельности в системе современного высшего образования // Перспективы науки и образования. 2019. № 1(37). С. 37–50. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.1.3>
6. Вершинина Л. В. Аксиологическое пространство образования: ценностное сознание учителя. Самара, 2003.
7. Гусейнова Т. В. Речевой этикет преподавателя // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2014. № 1. С. 105–109.
8. Зеер Э. Ф., Третьякова В. С., Мирошниченко В. И. Стратегические ориентиры подготовки педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 6. С. 93–121. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-6-93-121>
9. Иванова А. Н. Роль речевого этикета в обучении иностранному языку // Актуальные вопросы преподавания иностранных языков: Сб. материалов международной научно-практической конференции (г. Якутск, 19–21 июня 2014 г.). Киров, 2014. С. 60–64.
10. Кирьякова А. В. Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении. М., 2004.
11. Коренева А. В. Уроки совершенствования коммуникативных умений в системе обучения речевому этикету // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № 2 (февраль). С. 41–45.
12. Маджуга А. Г., Воровщиков С. Г., Головнева Е. В., Салимова Р. М. Камертонная культура человека: концептуальные подходы к изучению феномена // Перспективы науки и образования. 2019. № 6(42). С. 20–30. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.2>
13. Мососова М. Э. Речевой этикет – неотъемлемый элемент речевой коммуникации // Язык, культура, общество: Материалы межвузовской научно-методической конференции, посвященной 85-летию образования кафедры иностранных языков Кубанского государственного аграрного университета (г. Краснодар, 05 февраля 2016 г.). Краснодар, 2016. С. 38–46.

14. Пименова Т. С. Проблемы обучения речевому этикету в курсе иностранного языка: модель взаимосвязанного обучения языку и культуре // *Филология и культура*. 2014. № 1(35). С. 292–296.
15. Прангишвили И.В. Системный подход и общесистемные закономерности. М., 2000.
16. Таубалдиева Ж. Средства, методы и приемы обучения речевому этикету // *Молодой ученый*. 2013. № 1. С. 371–374.
17. Трушников Т. Г. Системный подход в педагогике как инновационная основа формирования образовательного пространства // *Человек и образование*. 2006. № 7. С. 71–72.
18. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». <https://clck.ru/PZw5H>
19. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Аксиологический подход в педагогическом исследовании: сущность, значение, проблемы реализации // *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2010. № 3. С. 85–92.
20. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М., 2006.
21. Kulikova T. I., Shalaginova K. S., Zalygaeva C. A., Dekina E. V. Dynamics of Students' Axiological Orientations in the Learning Process at Pedagogical University // *European Journal of Contemporary Education*. 2019. №8 (3). P. 534–541. <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.3.534>
22. Matuszak A., Matuszak Z. Comments on Adult Education // *Management Systems in Production Engineering*. 2013. № 3(11). P. 28–32.
23. Matuszak A., Pavlova O., Kalugina E., Kusarbaev R., Uvarina N. Educating Teachers-to-Be To Conduct Extracurricular Activities At School // *Espacios*. 2019. №40 (44). <https://clck.ru/PzGqP>
24. Naumenko E. A., Naumenko O. N. Pedagogical Experience on Formation of Tolerant and Multicultural Consciousness of Students // *European Journal of Contemporary Education*. 2016. № 17 (3). P. 335–343. <https://doi.org/10.13187/ejced.2016.17.335>
25. Suswandari Incorporating Beliefs, Values and Local Wisdom of Betawi Culture in a Character - Based Education through a Design - Based Research // *European Journal of Contemporary Education*. 2017. № 6(3). P. 574–585. <https://doi.org/10.13187/ejced.2017.3.574>

#### REFERENCES

1. Atanov, G. A. (2005). The personality-oriented teaching from the view-point of the activities approach. *Didactics of mathematics: problems and investigations*, (24), 14-18. (In Russian).
2. Batalov, A. A. (2016). Linguistic and speech character of speech etiquette means. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, (3), 79-85. (In Russian).
3. Bondarenko, A. A. (2013). Rechevoi etiket v sovremennoi shkole. *Primary school*, (1), 21-28. (In Russian).
4. Bruleva, F. G. (2013). Teaching Russian speech etiquette to foreign students. *International Journal of Experimental Education*, (7), 20-23. (In Russian).
5. Buyanova, G. V. (2019). The main fields of educational activity in the system of modern higher educations. *Perspectives of Science and Education*, (1(37)), 37-50. (In Russian). <https://doi.org/10.32744/pse.2019.1.3>
6. Vershinina, L. V. (2003). Aksiologicheskoe prostranstvo obrazovaniya: tsennostnoe soznanie uchitelya. Samara. (In Russian).
7. Guseynova, T. V. (2014). Teacher's manner of speaking. *Contemporary Higher Education: Innovative Aspects*, (1), 105-109. (In Russian).
8. Zeer, E. F., Tretyakova, V. S., & Miroshnichenko, V. I. (2019). Strategic directions of pedagogical personnel training for the system of continuing vocational education. *The Education and Science Journal*, (21(6)), 93-121. (In Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-6-93-121>
9. Ivanova, A. N. (2014). Rol' rechevogo etiketa v obuchenii inostrannomu yazyku. In *Aktual'nye voprosy prepodavaniya inostrannykh yazykov: sb. mat-lov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (g. Yakutsk, 19-21 iyunya 2014 g.)*. Kirov. 60-64. (In Russia).
10. Kir'yakova, A. V. (2014). Pedagogicheskaya aksiologiya i innovatsionnye protsessy v obuchenii. Moscow. (In Russia).
11. Koreneva, A. V. (2014). Uroki sovershenstvovaniya kommunikativnykh umenii v sisteme obucheniya rechevomu etiketu. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Kontsept"*, (2) (fevral'), 41-45.
12. Madzhuga, A. G., Vorovschikov, S. G., Golovneva, E. V., & Salimova, R. M. (2019). Human tuning fork culture: conceptual approaches to the study of the phenomenon. *Perspectives of Science & Education*, (6(42)), 20-30. (In Russian). <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.2>
13. Mosesova, M. E. (2016). Speech etiquette as an inherent element of verbal communication. In *Yazyk, kul'tura, obshchestvo: mat-ly mezhvuzovskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii, posvyashchennoi 85-letiyu obrazovaniya kafedry inostrannykh yazykov Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta (g. Krasnodar, 05 fevralya 2016 g.)*. Krasnodar. 38-46. (In Russian).

14. Pimenova, T. S. (2014). English etiquette in teaching esl: language and culture interconnected model, or what mistake did the first lady of America make while greeting the queen of England? *Philology and Culture*, (1(35)), 292-296. (In Russian).
15. Prangishvili, I. V. (2000). *Sistemnyi podkhod i obshchesistemnye zakonomernosti*. Moscow. 2000. (In Russian).
16. Taubaldieva, Zh. (2013). Sredstva, metody i priemy obucheniya rechevomu etiketu. *Molodoi uchenyi*, (1), 371-374. (In Russian).
17. Trushnikova, T. G. (2006). Sistemnyi podkhod v pedagogike kak innovatsionnaya osnova formirovaniya obrazovatel'nogo prostranstva. *Chelovek i obrazovanie*, (7), 71-72. (In Russian).
18. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 N273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii". <https://clck.ru/PZw5H>
19. Yakovlev, E. V., & Yakovleva N. O. (2010). Axiological approach in pedagogical research: essence, significance, implementation problems. *Contemporary higher education: innovative aspects*, (3), 85-92. (In Russian).
20. Yakovlev, E. V., & Yakovleva, N. O. (2006). *Pedagogicheskaya kontsepsiya: metodologicheskie aspekt postroeniya*. Moscow. (In Russian).
21. Kulikova, T. I., Shalaginova, K. S., Zalygaeva, C. A., & Dekina, E. V. (2019). Dynamics of Students' Axiological Orientations in the Learning Process at Pedagogical University. *European Journal of Contemporary Education*, (8(3)), 534-541. <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.3.534>
22. Matuszak, A., & Matuszak, Z. (2013). Comments on Adult Education. *Management Systems in Production Engineering*, (11(3)), 28-32.
23. Matuszak, A., Pavlova, O., Kalugina, E., Kusarbaev, R., & Uvarina, N. (2019). Educating Teachers-to-Be To Conduct Extracurricular Activities At School. *Espacios*, (40(44)). URL: <https://clck.ru/PzGqP> (27.02.2020).
24. Naumenko, E. A., & Naumenko, O. N. (2016). Pedagogical Experience on Formation of Tolerant and Multicultural Consciousness of Students. *European Journal of Contemporary Education*, 17(3), 335-343. <https://doi.org/10.13187/ejced.2016.17.335>
25. Suswandari (2017). Incorporating Beliefs, Values and Local Wisdom of Betawi Culture in a Character - Based Education through a Design - Based Research. *European Journal of Contemporary Education*, 6(3), 574-585. <https://doi.org/10.13187/ejced.2017.3.574>

---

Матушак А. Ф., Почиталкина Н. Е., Беспалова Д. С. Подготовка студентов педагогических специальностей к обучению школьников речевому этикету // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2020. № 3. С. 67–72. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/10>

Matuszak, A. F., Pochitalkina, N. Ye., & Bespalova, D. S. (2020). Training pedagogical students for teaching speech etiquette to pupils. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3). 67–72. (In Russian). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/10>

---

дата поступления: 02.03.2020

дата принятия: 06.05.2020

© Матушак А.Ф., Почиталкина Н.Е., Беспалова Д.С.

О. А. Мельникова, И. Н. Шевелева

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗЕ

O. A. Melnikova, I. N. Sheveleva

### EFFICACY OF COMPETENCY-BASED APPROACH IN TEACHING PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION IN A UNIVERSITY

**Аннотация.** Цель исследования – изучить эффективность компетентностного подхода в учебном процессе по физической культуре на основе разработанной модели формирования универсальной компетенции (УК-7). В процессе экспериментальной работы на информационном этапе реализации использовали анкетирование, тестирование физической работоспособности, исследование морфофункциональных показателей, а также психофизического состояния. Организационно-деятельностный этап включал в себя программу методико-практических и учебно-тренировочных занятий на основе личностно ориентированного подхода к физкультурно-спортивной деятельности, направленных на формирование специальных знаний, умений и навыков, способствующих поддержанию должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности. Контрольный этап включал в себя анкетирование студентов и блок тестов, направленный на определение психоэмоционального статуса, что позволило определить уровень сформированности компетенции у студентов по разработанной рейтинговой системе оценки. Внедрение компетентностного подхода в учебный процесс по физической культуре на основе модели формирования универсальной компетенции при определенных педагогических условиях, т. е. комплексной перестройке образовательного процесса, привело к повышению физической активности, физической подготовленности, работоспособности, увеличению показателей функции внешнего дыхания, а также снижению уровня личностной, ситуационной тревожности и депрессии у студентов.

**Ключевые слова:** учебный процесс; студенты; физическое воспитание; компетентностный подход.

**Сведения об авторах:** Мельникова Оксана Анатольевна, ORCID: 0000-0003-0333-499X, канд. пед. наук, Омский государственный технический университет, г. Омск, Россия, Oksana.Melnikova.67@mail.ru; Шевелева Ирина Николаевна, ORCID: 0000-0003-3834-5736, канд. пед. наук, Омский государственный технический университет, г. Омск, Россия.

**About the authors:** Melnikova Oksana Anatolyevna, ORCID: 0000-0003-0333-499X, Ph.D., Omsk State Technical University, Omsk, Russia, Oksana.Melnikova.67@mail.ru; Sheveleva Irina Nikolaevna, ORCID: 0000-0003-3834-5736, Ph.D., Omsk State Technical University, Omsk, Russia.

Постоянные изменения в процессе образования – модернизация, реформирование, процессы интеграции в мировое образовательное пространство – делают особенно актуальным требование модификации содержания и структуры образования, в том числе и по физическому воспитанию. Социальная ситуация в нашей стране определила необходимость в компетентной современной

**Abstract.** The study addresses the efficacy of the competency-based approach in physical education on the basis of the developed model of universal competency (UC-7) formation. The experimental work at the informational stage involved a questionnaire survey, a physical performance test, studies of morphological and functional indicators and psychophysical state. The organizational-activity stage included a program of methodological-practical and educational-training sessions, based on the personality-oriented approach to physical culture and sports activity and aimed at the formation of special knowledge, abilities and skills that contribute to maintaining the proper level of physical fitness and to ensure full-fledged social and professional activity. The control stage included a questionnaire survey and tests aimed at determining the psycho-emotional state, which allowed determining the level of competency formation in students according to the developed assessment system. The competency-based approach was introduced to the physical educational process based on the universal competency formation model. The educational process was reorganized pursuant to new pedagogical conditions. The results were the improvement of students' physical activity, fitness and performance; the indicators of pulmonary function improved; and the level of personal and situational anxiety and depression in students decreased.

**Keywords:** educational process; student; physical education; competency-based approach.

личности, способной действовать универсально, т. е. уметь адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям и требованиям к будущему специалисту. На сегодняшний день более востребованными становятся компетентные специалисты, способные эффективно функционировать в новых динамичных социально-экономических условиях. Ключевым показателем уровня профессионализма любого специалиста является его конкурентоспособность как составляющая качества высшего образования. Конкурентоспособность зависит от многих факторов и условий, прежде всего от профессиональной компетентности, развития личностных качеств и способности к саморазвитию.

Таким образом, актуализация компетентностного подхода в настоящее время определяется тем, что состояние высшего образования в России не отвечает должным образом современным потребностям и запросам государства, общества и учащихся [3, с. 6–10].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) изменил требования к результатам освоения образовательных программ, в том числе и по физической культуре. Выпускник технического вуза (бакалавр, специалист) на основе теоретических подходов к определению компетенции согласно ФГОС ВО должен обладать универсальной компетенцией в физкультурной деятельности [1, с. 18–23].

При этом компетентностный подход в обучении предусматривает определение уровня сформированности компетенции, что и приводит к переходу от традиционной оценки знаний, умений и навыков к оценке уровня освоения универсальной компетенции как результату образования [2, с. 106–110; 4, с. 16].

В связи с этим возникает необходимость разработки модели формирования универсальной компетенции (УК-7) в физическом воспитании студентов (рис. 1).

В Омском государственном техническом университете на кафедре физического воспитания и спорта при обучении студентов реализуется компетентностный подход с учетом уровня здоровья, физического развития, подготовленности, а также интересов и природных способностей учащихся и предлагаются разнообразные виды физкультурно-спортивной деятельности [5, с. 189–191].

**Учебно-тренировочные занятия** направлены на стимулирование интереса к использованию средств физической культуры в сохранении и укреплении здоровья, улучшение физического развития, повышение физической работоспособности, функциональных и двигательных способностей, формирование качеств и свойств личности, достижение высоких результатов в избранном виде спорта.

В период обучения в вузе средствами поддержания оптимального уровня физической и функциональной подготовленности являются: спортивные игры (футбол, баскетбол, волейбол), лыжные гонки, аэробика, легкая атлетика, плавание, борьба, тяжелая атлетика, общая физическая подготовка, а также специальные медицинские группы для студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья. Для лиц, освобожденных по рекомендации врача от практических занятий по дисциплине, предусмотрена реферативная работа по рекомендованной тематике или тестирование по онлайн-курсу «Теория физической культуры». Учебно-методические материалы по избранным видам спорта ориентированы на приобретение знаний, умений и навыков, необходимых для формирования компетенции согласно новому образовательному стандарту высшего образования. Самостоятельная работа направлена на закрепление и углубление полученных теоретических и практических знаний, развитие навыков практической работы.

**Цель исследования:** изучить эффективность компетентностного подхода в учебном процессе по физической культуре на основе разработанной модели формирования универсальной компетенции (УК-7).

**Методы исследования.** Педагогический эксперимент включал в себя анкетирование студентов первого курса с целью выявления физической активности и блок тестов, направленный на определение психофизического статуса исследуемых и определение уровня сформированности компетенции.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В нашем исследовании участвовали 650 первокурсников. Контрольную группу (КГ) составили 320 студентов 2016/17 года набора, а экспериментальную группу (ЭГ) – 330 человек 2017/18 года набора. В начале учебного года проводился входной тестовый контроль, характеризующий психофизическую подготовленность сту-

дентов при поступлении в вуз. В конце учебного года определялась динамика исследуемых показателей.

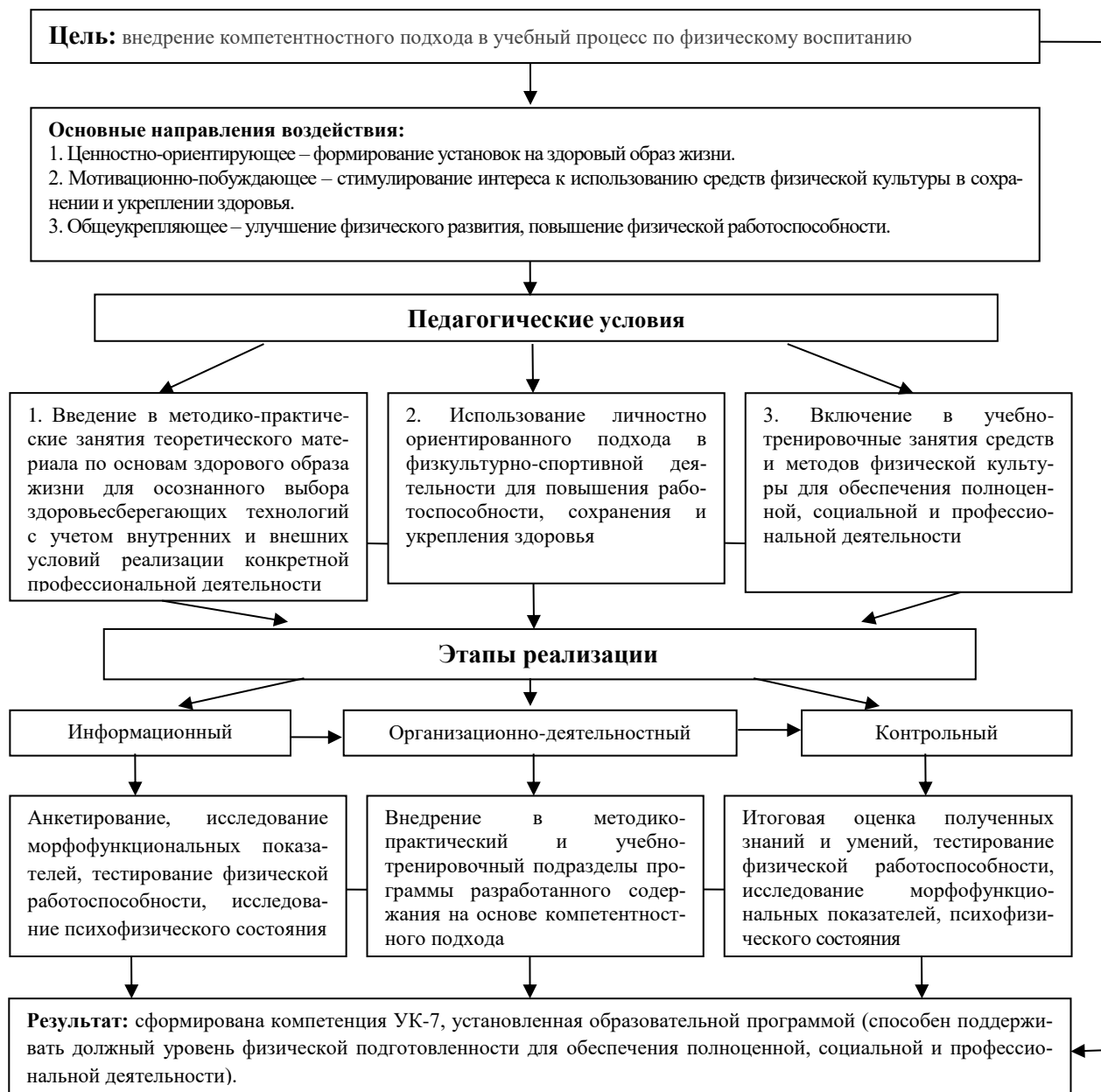


Рис. 1. Модель формирования универсальной компетенции (УК-7)

Определение уровня сформированности компетенции осуществлялось в результате систематического контроля и оценки знаний, умений, навыков, т. е. постоянного мониторинга процесса обучения. Контрольный раздел содержал арсенал оценочных средств, состоящий из контрольных вопросов по теории и методике физической культуры, а также тестовые задания по определению физической подготовленности, что и позволило оценить уровень сформированности компетенции по рейтинговой системе оценки при контроле процесса обучения студентов. Данная система оценки, на наш взгляд, является более объективной.

Физическая активность оценивалась по результатам анкетирования. Для выявления динамики физической подготовленности использовался 12-минутный тест ходьбы и бега по Куперу, прыжок в длину с места, подтягивание на перекладине. Индекс грудного показателя был использован с целью определения гармоничности телосложения, а проба с дозированной физической нагрузкой (степ-тест) – для определения физической работоспособности. При этом по показателям

исследований жизненного индекса (ЖИ), гипоксических проб (Штанге и Генчи), величины жизненной емкости легких (ЖЕЛ) оценивалось функциональное состояние дыхательной системы. Оценку психоэмоционального состояния студентов осуществляли по показателям госпитальной шкалы тревоги и депрессии.

В ходе проведенных исследований установлено, что высокий уровень физической активности у студентов экспериментальной группы увеличился на 2%, контрольной группы – на 1%, средний – в ЭГ увеличился на 9%, а в КГ – на 7%.

Определение гармоничности телосложения осуществлялось по формуле: окружность груди в сантиметрах, умноженная на 100 и разделенная на рост в сантиметрах (индекс грудного показателя). Показатель менее 50 соответствовал недостаточному развитию, 50–55 – гармоничному, более 55 – отличному.

В ходе исследования выявлено, что диспропорция между показателями роста, веса и окружностью грудной клетки наблюдается у 42% студентов ЭГ и 40% в КГ.

После опытно-экспериментальной работы выявлено улучшение гармоничности физического развития как в контрольной, так и в экспериментальной группах.

Динамика физической подготовленности за период исследования представлена в таблице 1.

Таблица 1

Показатели физической подготовленности студентов

Показатели	ЭГ	Р	КГ	Р	Р между ЭГ и КГ	Период исследования
	(n-330)		(n-320)			
Прыжок в длину с места, см	224±0,03	<0,05	225±0,01	<0,05	>0,05	1
	235±0,05		230±0,03			2
Подтягивание на перекладине, кол-во	10,3±1,11	<0,05	10,6±1,21	<0,05	>0,05	1
	10,9±1,21		10,8±1,21			2
12-минутный тест по Куперу, м	2380±42	<0,05	2416±38	<0,05	>0,05	1
	2585±32		2537±41			2

Примечание: 1 – начало эксперимента; 2 – конец эксперимента; Р – достоверность различий.

Следует отметить, что в начале эксперимента во всех группах был выявлен одинаковый уровень подготовленности.

После опытно-экспериментальной работы во всех группах наблюдается достоверная положительная динамика вышеперечисленных показателей при большей величине в ЭГ.

При определении физической работоспособности использовали пробу с дозированной физической нагрузкой (степ-тест) и по формуле  $A \times B = PWC_{170}$  (кг/мин), где А – величина  $PWC_{170}$  на один килограмм веса, В – вес тела в кг, рассчитывали физическую работоспособность.

Величина максимального потребления кислорода (МПК) определялась по общепринятой методике и использовалась нами, т. к. является одним из самых важных и демонстративных показателей состояния здоровья занимающихся.

Функциональное состояние сердечно-сосудистой системы в обеих группах в начале исследования не имело достоверных различий (табл. 2). Из представленных в таблице результатов исследования в ЭГ у студентов наблюдается повышение функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы, при этом следует отметить, что в контрольной группе произошли лишь незначительные позитивные изменения.

Принимая во внимание, что величина жизненной емкости легких (ЖЕЛ), жизненный индекс (ЖИ) и гипоксические пробы (Штанге и Генчи) являются объективными показателями аппарата внешнего дыхания и свидетельствуют об адаптации дыхательной системы к физическим нагрузкам, в ходе работы мы изучили их динамику. При проведении эксперимента начальные показатели ЖЕЛ и ЖИ, а также гипоксические пробы (Штанге и Генчи) в обеих группах были в пределах нормы, однако в ходе нашей работы мы выявили более выраженное улучшение данных показателей именно в ЭГ.

На психоэмоциональное состояние студентов оказывают влияние большие физические и эмоциональные перегрузки, которые проявляются во время зачетных недель и экзаменационных сессий, а также недостаточная двигательная активность и различные вредные факторы внутренней

и внешней среды [7, с. 461–464]. Учитывая, что под влиянием физических нагрузок уменьшается уровень личностной тревожности, ситуационной тревожности и депрессии [6, с. 3–5], было проведено исследование этих показателей. Следует отметить, что до эксперимента существенных различий они не имели.

Таблица 2

## Показатели функционального состояния сердечно-сосудистой системы студентов

Показатели	Период исследования	ЭГ (n-330)	Р	КГ (n-320)	Р	Р между ЭГ и КГ
ЧСС в покое, уд/мин	1	77±0,4	<0,05	76±0,3	>0,05	>0,05
	2	73±0,2		71±1,4		
ЧСС макс., уд/мин	1	158±1,3	<0,05	159±0,5	<0,05	>0,05
	2	141±0,5		142±1,2		<0,05
PWC <sub>170</sub> , кгм/мин	1	952±67,1	<0,05	943±36,5	>0,05	>0,05
	2	1250±41		1030±41		<0,05
МПК абс., л/мин	1	2,8±0,5	<0,001	2,7±0,4	<0,05	>0,05
	2	4,7±0,2		3,9±0,3		<0,001
ЧСС на 5-й мин восстановления	1	87±1,2	<0,001	88±1,0	>0,05	>0,05
	2	78±0,6		86±1,7		<0,05

Примечание: 1 – начало эксперимента; 2 – конец эксперимента; Р – достоверность различий.

По нашему мнению, введение в методико-практические занятия теоретического материала по основам здорового образа жизни, использование лично ориентированного подхода в физкультурно-спортивной деятельности способствовало благоприятной динамике психоэмоционального статуса студентов в экспериментальной группе, что подтверждает снижение количества исследуемых (от 10 до 15%) с симптомами тревоги и депрессии. В контрольной группе выявлена незначительная положительная динамика этих показателей (5%). Необходимо также отметить улучшение уровня личностной тревожности на 2% в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Полученные показатели подтверждают антистрессовое действие регулярных физических нагрузок.

Анализ и оценка результатов теоретических знаний в ходе опытно-экспериментальной работы осуществлялась по рейтинговой системе. Мониторинг учебного процесса по итогам успеваемости студентов первого курса технического университета представлен на рисунке 2.

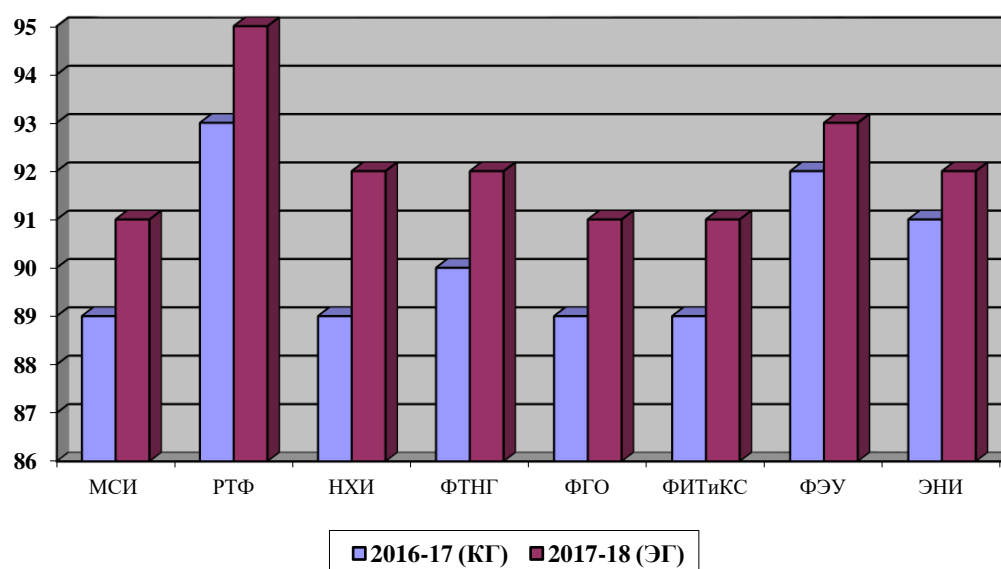


Рис. 2. Мониторинг учебного процесса по итогам успеваемости (в %)

Подводя итоги исследования можно заключить, что студенты повысили уровень знаний и умений в области физической культуры, так как более 90% обучающихся и контрольной, и экспериментальной групп набрали за первый год обучения максимальное количество баллов. При этом

в экспериментальной группе они демонстрировали освоение компетенции УК-7 по дескрипторам «знания, умения, владения», т. е. знали основы физической культуры и здорового образа жизни и владели арсеналом методов физической подготовки, которые необходимы для формирования данной компетенции, установленной образовательной программой.

**Заключение.** Таким образом, в процессе физического воспитания компетентностный подход осуществляется в пересмотре содержания и методов преподавания дисциплины, активизации самостоятельной работы студентов, т. е. в комплексной перестройке образовательного процесса, направленного на повышение конкурентоспособности выпускника вуза на рынке труда.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Адольф В. А., Пилипчевская Н. В. К вопросу о реализации новых образовательных стандартов // Мир образования – образование в мире. 2012. № 3. С. 18–23.
2. Григораш О. В. Современные подходы к оценке сформированности компетенций студентов технических вузов // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 10. С. 106–110.
3. Долгова В. И., Гольева Г. Ю., Аркаева М. Ю. Реализация компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 31. С. 6–10. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95508.htm> (дата обращения: 05.03.2020).
4. Иванцова И. В. Формирование у студентов вуза компетенции, направленной на овладение методами правильного использования физического воспитания и укрепления здоровья // Философия образовательного учреждения в условиях реализации ФГОС нового поколения: Региональная научно-практическая интернет-конференция (г. Ливны, 08 февраля 2012 г.). Ливны, 2012. С. 16–18.
5. Мельникова О. А., Шевелева И. Н. Компетентностный подход в физическом воспитании студентов вуза // Омский научный вестник. 2013. № 5(122). С. 189–190.
6. Сидоров К. Р., Крохина И. Г. Исследование причин тревожности учащихся // Новое образование. 2013. № 1. С. 3–5.
7. Степина Н. В., Воробьева А. С. Стрессоустойчивость студентов 1 и 4 курсов разных профилей обучения в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 461–464.

#### REFERENCES

1. Adol'f, V. A., & Pilipchevskaya, N. V. (2012). K voprosu o realizatsii novykh obrazovatel'nykh standartov. *Mir obrazovaniya - obrazovanie v mire*, (3), 18-23. (In Russian).
2. Grigorash, O. V. (2018). The modern approaches to assessing the level of competence among engineering students. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, (10), 106-110. (In Russian).
3. Dolgova, V. I., Goleva, G. Yu., & Arkaeva, M. Yu. (2015). Realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Koncept"*, (31), 6-10.
4. Ivantsova, I. V. (2012). Formirovanie u studentov vuza kompetentsii, napravlennoi na ovladenie metodami pravil'nogo ispol'zovaniya fizicheskogo vospitaniya i ukrepleniya zdorov'ya. In *Filosofiya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya v usloviyakh realizatsii FGOS novogo pokoleniya: Regional'naya nauchno-prakticheskaya Internet konferentsiya (g. Livny, 08 fevralya 2012 g.)*. Livny. 16-18. (In Russian).
5. Melnikova, O. A., & Sheveleva, I. N. (2015). Competence approach in physical education of university students. *Omsk Scientific Bulletin*, (3 (139)), 189-190. (In Russian).
6. Sidorov, K. R., & Krokhina, I. G. (2013). Issledovanie prichin trevozhnosti uchaschchikhsya. *Novoe obrazovanie*, (1), 3-5. (In Russian).
7. Stepina, N. V., & Vorob'eva, A. S. (2018). Stress resistance of students 1 and 4 courses of different profiles of education at the university. *Problems of modern pedagogical education*, (60-3), 461-464. (In Russian).

---

Мельникова О. А., Шевелева И. Н. Эффективность компетентностного подхода в учебном процессе по физической культуре в вузе // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2020. № 3. С. 73–78.  
<https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/11>

Melnikova, O. A., & Sheveleva, I. N. (2020). Efficacy of competency-based approach in teaching process of physical education in a university. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3). 73–78. (In Russian).  
<https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/11>

---

**А. В. Савченков**

## **ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГИБКОСТИ**

**A. V. Savchenkov**

### **INFLUENCE OF VALUES-BASED ORIENTATIONS OF EDUCATION STUDENTS ON EVOLVEMENT OF THEIR PROFESSIONAL FLEXIBILITY**

**Аннотация.** В статье аргументируется необходимость формирования профессиональной гибкости будущих педагогов, а также ценностного отношения к педагогической деятельности, которое лежит в ее основе. В последние годы педагогическая деятельность связана с экстремальными и стрессогенными ситуациями, с постоянно изменяющимися условиями образовательной деятельности и общими условиями неопределенности, что предъявляет требования к профессиональной гибкости будущих педагогов. От педагога, с одной стороны, требуется устойчивость его личностных качеств, с другой – гибкость, поэтому в работе рассматривается профессиональная устойчивость как фундаментальная основа. Под профессиональной гибкостью будущих педагогов понимается совокупность эмоциональной, профессиональной и поведенческой гибкости, которые обеспечивают ценностное отношение к педагогической деятельности, регуляцию и стабильность профессионального поведения, готовность быстро реагировать на меняющиеся условия и вызовы профессиональной среды посредством нахождения оригинальных способов решения профессиональных задач. Эмпирическое исследование ценностных ориентаций студентов-первокурсников проводилось на протяжении 4 лет, в исследовании приняли участие 213 студентов первого курса Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. В результате исследования было установлено, что студенты ориентированы на ценности, приоритетные для педагогической деятельности, и это дает основание успешности формирования ценностных ориентаций к педагогической деятельности. Сложившиеся в ходе обучения в вузе и специально организованной работы ценностные ориентации будущих педагогов постепенно трансформируются в ценностное отношение к педагогической деятельности, которое в свою очередь лежит в основе процесса становления профессиональной гибкости.

**Ключевые слова:** профессиональная гибкость; профессиональная устойчивость; будущий педагог; ценностные ориентации.

**Abstract.** There is a need to develop professional flexibility and the values-based attitude to pedagogical activity in future teachers. In recent years, pedagogical activity has been associated with extreme and stressful situations, constantly changing conditions of learning, and general uncertainty. This imposes requirements to the professional flexibility of future teachers. Teachers are required have the stability of their personal qualities, on the one hand, and flexibility, on the other hand. Therefore, this work considers professional stability as a fundamental basis. Professional flexibility of future teachers is understood as a set of emotional, vocational and behavioral flexibilities, which provide a values-based attitude to pedagogical activity, regulation and stability of professional behavior, readiness to respond quickly to changing conditions and challenges of the professional environment by finding original solutions to professional problems. An empirical study of the values-based orientations of 213 first-year students was carried out in the South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, for four years. It was found that students are orientated towards values that are prioritized in pedagogical activity, and this provides the basis for the successful formation of the values-based orientations to pedagogical activity. In the course of university studies and specially organized work, the existing values-based orientations of future teachers are gradually transformed into a values-based attitude to pedagogical activity, which in turn underlies the evolution of professional flexibility.

**Keywords:** professional flexibility; professional stability; education student; value orientation.

**Сведения об авторе:** Савченков Алексей Викторович, ORCID 0000-0002-7268-1533, канд. пед. наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, alex2107@mail.ru

**About the author:** Savchenkov Alexey Viktorovich, ORCID 0000-0002-7268-1533, Ph.D., South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, alex2107@mail.ru

В последние годы педагогическая деятельность связана с противоречивыми, экстремальными, стрессогенными ситуациями, она осуществляется в динамично развивающихся, неожиданных и неоднозначных условиях. Данные факторы предъявляют к педагогу требования, с одной стороны, выполнять педагогическую деятельность стабильно, длительно и с высоким уровнем продуктивности, с другой стороны, адаптироваться к неожиданным ситуациям, использовать оригинальные способы решения возникающих проблем, обладать гибкостью поведения и эмоциональной сферы. Таким образом, от педагога требуется и устойчивость компонентов личности, и их гибкость.

Опираясь на вышесказанное, мы в своем исследовании, посвященном профессиональной гибкости будущих педагогов, рассматриваем профессиональную устойчивость как ее фундаментальную основу. При этом мы в своем исследовании рассматриваем ценностные ориентации будущих педагогов как один из компонентов профессиональной устойчивости и гибкости педагогов.

В отечественной педагогической и психологической науке проблеме профессиональной гибкости будущих педагогов внимание практически не уделяется. Профессиональная гибкость педагогов рассмотрена только в исследованиях Л.М. Митиной [5; 6], автор понимает под искомым качеством совокупность интеллектуальной, поведенческой и эмоциональной гибкости. Профессиональная гибкость педагога позволяет ему легко отказаться от несоответствующих профессиональной задаче способов поведения, вырабатывать новые и оригинальные приемы и способы поведения и эмоционального реагирования, отказаться от поведенческой ригидности и стереотипных способов поведения.

Научный поиск позволил нам выявить ряд исследований, посвященных профессиональной гибкости специалистов различных сфер. Так, Т.В. Корнилова [3] считает, что профессиональная гибкость специалистов сфер, связанных с риском и экстремальными ситуациями, обусловлена готовностью к профессиональному выбору в сложных профессиональных ситуациях и принятию ответственности за него. Т.Ю. Тодышева [8] связывает профессиональную гибкость с динамикой личностной самоорганизации и саморегуляции в профессиональной деятельности, соответственно, чем она выше, тем выше уровень сформированности профессиональной гибкости личности.

Т.А. Домбровская [1], исследуя профессиональную гибкость работников библиотечной сферы, приходит к выводу, что она является необходимым условием готовности личности к инновационным изменениям и позволяет избавиться от качеств, блокирующих профессиональное развитие (консерватизм, ригидность, косность убеждений).

Профессиональной гибкости педагогов посвящен ряд иностранных исследований.

М. Mohammadi и др. [16] связывают профессиональную гибкость педагога со способностью легко приспосабливаться к изменениям в педагогической деятельности и приспосабливать свой стиль преподавания к личностным качествам студентов. Педагоги, обладающие гибкостью, заинтересованы в решении новых инновационных задач, проявляют терпение в сложных профессиональных ситуациях.

Ряд зарубежных исследователей считают, что термин «профессиональная гибкость» является синонимом когнитивной гибкости.

По мнению М.М. Martin и R.B. Rubin [15], когнитивная гибкость определяется как осознание индивидом вариантов коммуникации, его готовность адаптироваться к новой ситуации и его самоэффективность. J.P. Dennis и J.S. VanderWall [13] определяют когнитивную гибкость как способность человека выстраивать стратегии обработки информации, чтобы противостоять новым и неожиданным ситуациям, возникающим в его окружении, в то же время указывая на то, что это навык, формирующийся в процессе обучения, то есть его можно приобрести с опытом.

Когнитивную гибкость связывают со способностью сохранять сбалансированность и гармонию, альтернативность поведенческих реакций. Педагоги, обладающие профессиональной гибкостью, имеют более высокий уровень компетентности и навыков саморефлексии, готовы к неожиданным профессиональным ситуациям и адаптации к ним своего поведения [14]. Когнитивная гибкость становится необходимой только тогда, когда профессиональная ситуация меняется, т. е. когда ее рутинный ход неожиданно заканчивается и возникает ситуация неопределенности. Другими словами, когда человек сталкивается с проблемой, он сначала рассматривает свой опыт и думает о возможных причинах и возможных решениях для каждой причины [10].

В то же время, по мнению Z. Certel и др. [10], увеличение профессионального опыта педагогов приводит к снижению профессиональной гибкости. Профессиональная деятельность педагогов со временем автоматизируется и они становятся менее склонны менять свою стратегию поведения, поэтому тенденция к снижению профессиональной гибкости является негативным фактором.

Люди с высоким уровнем сформированности когнитивной гибкости склонны к проявлению положительных эмоций (общение, открытость к совершенствованию, адаптация, умение решать проблемы, коммуникативная гибкость, внимание, самоэффективность, понимание, готовность, счастье, социально-эмоциональная компетентность, критическое, творческое мышление и др.) и здоровому личностному развитию в целом и не склонны проявлять отрицательные эмоции (гнев, тревога, стресс, агрессия и др.), которые мешают профессиональному развитию [14].

Обобщая вышесказанное, отметим основные отличительные черты профессиональной гибкости педагогов:

- данный феномен в большинстве исследований рассматривается как совокупность интеллектуальной, поведенческой и эмоциональной гибкости;
- связана с выработкой новых и оригинальных поведенческих и эмоциональных реакций в профессиональных ситуациях, с отказом от поведенческой ригидности и стереотипного поведения;
- формируется с опорой на способности к самоорганизации и саморегуляции;
- зарубежными исследователями связывается с адаптивными способностями, вариативным поведением;
- большинством зарубежных исследователей рассматривается как синоним когнитивной гибкости, которая в свою очередь связана с самоэффективностью, гармоничностью и сбалансированностью поведенческих реакций.

Опираясь на исследования отечественных и зарубежных ученых, мы под *профессиональной гибкостью будущих педагогов* понимаем совокупность эмоциональной, профессиональной и поведенческой гибкости, которая обеспечивает ценностное отношение к педагогической деятельности, регуляцию и стабильность профессионального поведения, готовность быстро реагировать на меняющиеся условия и вызовы профессиональной среды посредством нахождения оригинальных способов решения профессиональных задач.

По нашему мнению, ценностное отношение будущих педагогов к педагогической деятельности основывается на их ценностных ориентациях. Перейдем к анализу отечественных и зарубежных исследований, посвященных данной проблематике.

Так, Л.М. Кетова [2] рассматривает ценностные ориентации будущих педагогов как сложное личностное образование, состоящее из трех компонентов: когнитивного, эмотивного и поведенческого. Это высший уровень представлений об идеалах, смысле педагогической деятельности, лежащих в основе активности и являющихся внутренним источником самоактивности и стремления к самореализации будущего педагога.

Е.А. Макарова [4] считает, что интериоризация будущими педагогами приоритетных национальных ценностей образования способствует выявлению ведущих аксиологических ориентиров образовательного процесса любой образовательной организации.

М.С. Полежаева [7] формирование ценностных ориентаций связывает с учебно-воспитательным процессом, направленным на приобретение студентами ценностей, знаний, умений и навыков образовательной деятельности, их творческое использование в своей деятельности и самовоспитание себя как разносторонней личности.

А. Chen [11] в своем исследовании доказал, что ценностные ориентации педагогов определяют успешность реализации учебных программ. По мнению R.P. Dasari [12], к ведущим ценностным ориентациям индийских педагогов относятся честность, самоконтроль, послушание, готовность к помощи, альтруизм, любовь к детям, ответственность, независимость взглядов, справедливость и дисциплина.

D. Barni, C. Russo и F. Danioni [9] выяснили, что ценностные ориентации педагогов определяют их профессиональные цели и поведение, а также стиль управления педагогическим коллективом, оказывают ведущее влияние на мотивацию и успешность обучения обучающихся.

Таким образом, мы считаем, что ценностные ориентации составляют основу жизненной мотивации и мировоззрения будущих педагогов, определяют успешность будущей профессиональной деятельности, выступают основой для процесса формирования их профессиональной гибкости.

Эмпирическое исследование ценностных ориентаций студентов-первокурсников проводилось нами на протяжении 4 лет. В исследовании приняли участие 213 студентов (направление бакалавриат, профили «Информатика и вычислительная техника», «Транспорт», «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», «Экономика и управление») профессионально-педагогического института ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск). Исследование проводилось с помощью разработанной авторской анкеты.

Для выявления приоритетных ценностей студентов первого курса им был задан вопрос: «Какие жизненные ценности и потребности ты считаешь наиболее важным для себя?» (табл. 1).

Таблица 1

#### Динамика изменений ценностных ориентаций первокурсников

Ценностные ориентации первокурсников	%	Ранг ответа	%	Ранг ответа	%	Ранг ответа	%	Ранг ответа
	2018/19 уч. г.		2017/18 уч. г.		2016/17 уч. г.		2015/16 уч. г.	
богатство	16,7	10	6,20	11	4,8	10	13,33	10
материальное благополучие	59,5	5	47,90	8	48,4	6	51,7	3
духовность	57,1	6	56,20	5	56,5	3	43,3	6
развлечения	28,6	9	25,00	9	17,7	9	28,3	8
семья	81,0	1	81,20	1	79,0	1	78,3	1
здоровье	81,0	2	70,80	2	58,1	2	76,6	2
карьера	42,9	7	52,10	7	35,5	7	31,7	7
профессия	40,5	8	31,20	10	12,9	8	18,3	9
самореализация	61,9	4	54,20	6	53,2	4	43,3	6
дружба	76,2	3	60,40	4	50,0	5	50	5
любовь	76,2	3	68,80	3	50,0	5	51,7	4

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что на первых двух ранговых местах во все годы у первокурсников располагаются семья и здоровье, что говорит о стабильности их ценностных позиций и установок и должно положительно сказаться на процессе формирования их профессиональной гибкости. Установка на дружбу также остается на высокой рейтинговой позиции. Отрицательным является тот факт, что профессия во все годы находится на низких рейтинговых позициях. Это может свидетельствовать о неустойчивой мотивации к осуществлению будущей педагогической деятельности, несформированности ценностного отношения к ней; данный факт может отрицательно сказаться на процессе становления профессиональной гибкости. При этом противоречивой тенденцией является наличие на высоких рейтинговых позициях потребности в самореализации, что может свидетельствовать о направленности будущих педагогов в реализации в других видах профессиональной деятельности.

Немаловажным фактором, оказывающим влияние на формирование ценностного отношения к педагогической деятельности, является то, что на последнем месте стоит такая ценность, как богатство, т. е. для студентов гораздо больше важны гуманистические ценности.

Вторым направлением нашего исследования являлось выяснение ведущих морально-нравственных ценностей и установок, на основе которых складывается взаимоотношение будущих педагогов с другими субъектами образовательного процесса, в том числе и с обучающимися. В таблице 2 представлены приоритетные для студентов качества личности, определяющие характер их межличностных отношений.

В рейтинге личностных качеств, значимых для будущих педагогов, первые места из года в год занимают честность, уважительность, отзывчивость, доброжелательность, взаимопомощь. Данные ценности являются приоритетными для педагогической деятельности и дают основание считать, что процесс формирования ценностных ориентаций к педагогической деятельности пройдет успешно. Анализируя динамику изменения приоритетных взглядов первокурсников, отметим, что честность остается на первых ранговых местах в течение всего наблюдаемого нами периода. Данный факт является положительным, так как честность и справедливость являются значимыми качествами для будущего педагога.

Таблица 2

**Динамика изменений приоритетных для будущих педагогов качеств личности**

Личностные качества	%	Ранг ответа	%	Ранг ответа	%	Ранг ответа	%	Ранг ответа
	2018/19 уч. г.		2017/18 уч. г.		2016/17 уч. г.		2015/16 уч. г.	
сотрудничество	23,8	10	12,50	10	9,7	13	23,3	12
коллективизм	14,3	11	14,60	9	12,9	12	26,7	11
целеустремленность	45,2	7	50,00	5	27,4	11	31,7	10
оптимизм	40,5	8	47,90	6	46,8	4	45	6
доброжелательность	59,5	5	66,70	2	71,0	1	61,7	2
честность	85,7	1	75,00	1	61,3	2	76,7	1
открытость	45,2	7	56,20	4	41,9	7	40	7
общительность	50,0	6	47,90	6	48,4	3	56,7	4
взаимопомощь	64,3	3	50,00	5	37,1	8	40	7
справедливость	40,5	8	50,00	5	37,1	8	35	8
уважительность	66,7	2	50,00	5	43,5	6	51,7	5
терпимость	35,7	9	41,70	7	27,4	9	33,3	9
благородство	23,8	10	39,60	8	21,0	10	31,7	10
отзывчивость	64,3	4	60,40	3	45,2	5	58,3	3

В рамках третьего направления нашего исследования нами были выяснены личностные качества, которые, по мнению студентов, затрудняют межличностное отношение, и в том числе противоречат педагогической деятельности (табл. 3).

Таблица 3

**Динамика изменений представлений будущих педагогов об отрицательных качествах личности**

Личностные качества	%	Ранг ответа	%	Ранг ответа	%	Ранг ответа	%	Ранг ответа
	2018/19 уч. г.		2017/18 уч. г.		2016/17 уч. г.		2015/16 уч. г.	
предательство	95,1	1	89,60	1	45,2	3	76,7	1
жестокость	58,5	3	58,30	2	75,8	1	55	2
цинизм	53,7	4	43,80	4	43,5	4	46,7	3
равнодушие	48,8	5	33,30	6	35,5	7	36,7	5
предвзятость	34,1	6	33,30	6	25,8	8	33,3	7
эгоизм	65,9	2	52,10	3	37,1	5	43,3	4
несправедливость	53,7	4	58,30	2	46,8	2	35	6
пессимизм	17,1	8	14,60	8	38,7	6	18,3	9
нетерпимость	19,5	7	20,80	7	14,5	9	20	8
агрессивность	58,5	3	41,70	5	14,5	9	55	2

Ведущие ранговые позиции в течение всех лет исследования занимают такие качества, как предательство, жестокость, эгоизм и равнодушие. Способность к предательству является неприемлемым качеством для педагога, и то, что студенты именно его ставят на первый ранг, имеет огромное значения для успешности процесса формирования ценностного отношения к педагогической деятельности.

Такие качества, как жестокость, пессимизм и равнодушие, несомненно, отрицательно сказываются на процессе формирования профессиональной гибкости, поскольку делают невозможным гибкость поведенческих и эмоциональных реакций, наоборот, приводят к формированию поведенческой ригидности. То, что студенты столь высоко поставили их в рейтинге, свидетельствует об их готовности к процессу формирования профессиональной гибкости.

Подводя итоги исследования, отметим, что профессиональная гибкость выступает ключевым компонентом профессиональной компетентности педагогов в условиях неопределенности и динамически изменяющихся требований и условий образовательной среды. Ценностное отношение к педагогической деятельности составляют основу жизненной мотивации и мировоззрения будущих педагогов и является ключевым фактором, обеспечивающим результативность процесса формирования их профессиональной гибкости.

В ходе эмпирического исследования, направленного на выяснение ведущих ценностных ориентаций будущих педагогов, мы выяснили, что «семья» и «здоровье» выступают приоритет-

ными ценностями, в то время как «профессия» находится на последних ранговых местах, что является негативным фактором для процесса формирования ценностного отношения к педагогической деятельности. Студенты ориентированы на «честность», «уважительность», «отзывчивость», «доброжелательность», «взаимопомощь», данные ценности являются приоритетными для педагогической деятельности и дают основание считать, что процесс формирования ценностных ориентаций к педагогической деятельности пройдет успешно. Среди негативных качеств личности на первые места студенты поставили «предательство», «жестокость», «эгоизм» и «равнодушие» – качества, противоречащие ценностям педагогической деятельности, следовательно, будущие педагоги принимают ценности и установки педагогической деятельности.

Таким образом, у студентов сложились ценностные ориентации, которые в ходе обучения в вузе и специально организованной работе постепенно трансформируются в ценностное отношение к педагогической деятельности, которое в свою очередь лежит в основе процесса становления профессиональной гибкости.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Домбровская И. В. Профессиональная гибкость работников библиотеки как необходимое условие продвижения книги и чтения в современном обществе // Вестник Дальневосточной государственной научной библиотеки. 2007. № 2(35). С. 164–173.
2. Кетова Л. М. К вопросу о формировании ценностных ориентаций будущих педагогов в процессе изучения дисциплины «Мировая художественная культура» // Педагогическое образование в России. 2010. № 4. С. 119–124.
3. Корнилова Т. В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. URL: <https://clck.ru/Px2fJ> (дата обращения: 25.12.2019).
4. Макарова Е. А. Гражданско-патриотические ценности в системе ценностных ориентаций личности будущего педагога // Вестник Брянского государственного университета. 2012. № 1–2. С. 76–80.
5. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб., 2014.
6. Митина Л. М., Ефимова Н. С. Интеллектуальная гибкость учителя. Психологическое содержание, диагностика, коррекция. М., 2003.
7. Полежаева М. С. Формирование ценностных ориентаций будущих педагогов в поликультурной образовательной среде // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 6(49). С. 139–141.
8. Тодышева Т. Ю. Личностная гибкость в профессиональной деятельности // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 5(84). С. 84–88.
9. Barni D., Russo C., Danioni F. Teachers' Values as Predictors of Classroom Management Styles: A Relative Weight Analysis // Front. Psychol. 2018. V. 9:1970. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01970>
10. Certel Z., Bahadır Z., Kabaca E., Seraki S. Professional experience, tolerance, empathy and reading interests as variables predicting cognitive flexibilities of physical education teachers // International Journal on New Trends in Education and Their Implications. 2018. V. 9. № 3. P. 41-51.
11. Chen A., Zhang T., Wells S. L., Schweighardt R., Ennis C.D. Impact of Teacher Value Orientations on Student Learning in Physical Education // Teaching in Physical Education. 2016. № 36(2). P. 152–161. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0027>
12. Dasari R.P. Value Orientation among Tribal Future Teachers of B.Ed. Programme: Need for Curricular Interventions // Universal Journal of Educational Research. 2016. № 4(6). Pp. 1432–1436. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040621>
13. Dennis J. P., Vander Wall J. S. The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity // Cognitive Therapy and Research. 2010. № 34 (3). P. 241–253. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
14. Anderson C. M. Aggressive communication traits and their relationships with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale // Journal of Social Behavior and Personality. 1998. V. 13. № 3. P. 531-540.
15. Martin M. M., Rubin R. B. A new measure of cognitive flexibility // Psychological reports. 1995. № 76. P. 623–626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
16. Mohammadi M., Ahmadipour N., Kouhdasht R.N., Bordbar N. Flexibility of Iranian Teachers Teaching Methods and High School Students' Gains // Modern Applied Science. 2016. V. 10. № 10. P. 48–54. <http://dx.doi.org/10.5539/mas.v10n10p48>

## REFERENCES

1. Dombrovskaya, I. V. (2007). Professional'naya gibkost' rabotnikov biblioteki kak neobkhodimoe uslovie prodvizheniya knigi i chteniya v sovremennom obshchestve. *Vestnik Dal'nevostochnoi gosudarstvennoi nauchnoi biblioteki*, (2(35)), 164-173. (In Russian).
2. Ketova, L. M. (2010). To the question of forming value orientations of future teachers in the process of studying "World art culture". *Pedagogical education in Russia*, (4), 119-124. (In Russian).
3. Kornilov, V. T. (2015). The principle of uncertainty in psychology of choice and risk. *Psikhologicheskie Issledovaniya al research*, (8(40)) 3-3. (In Russian).
4. Makarova, E. A. (2012). Civil and patriotic values in system valuable orientations of the identity of future teacher. *The Bryansk State University Herald*, (1-2), 76-80. (In Russian).
5. Mitina, L. M. (2014). *Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub'ektov obrazovaniya*. Moscow; St. Petersburg. (In Russian).
6. Mitina, L. M., & Efimova, N. S. (2003). *Intellektual'naya gibkost' uchitelya. Psikhologicheskoe sodержanie, diagnostika, korrektsiya*. Moscow. (In Russian).
7. Polezhaeva, M. S. (2014). The formation of value orientations of future teachers in a multicultural educational environment. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, (6(49)), 139-141. (In Russian).
8. Todysheva T. Yu. (2010). Personal flexibility in the professional activity of managers. *Vestnik Bur'yatskogo gosudarstvennogo universiteta*, (5(84)), 84-88. (In Russian).
9. Barni, D., Russo, C., & Danioni, F. (2018). Teachers' Values as Predictors of Classroom Management Styles: A Relative Weight Analysis. *Front. Psychol*, (9). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01970>
10. Certel, Z., Bahadır, Z., Kabaca, E., & Seraki, S. (2018). Professional experience, tolerance, empathy and reading interests as variables predicting cognitive flexibilities of physical education teachers. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, (9(3)), 41-51.
11. Chen, A., Zhang, T., Wells, S. L., Schweighardt, R., & Ennis, C. D. (2016). Impact of Teacher Value Orientations on Student Learning in Physical Education. *Teaching in Physical Education*, 36(2), 152-161. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0027>
12. Dasari, R. P. (2016). Value Orientation among Tribal Future Teachers of B.Ed. Programme: Need for Curricular Interventions. *Universal Journal of Educational Research*, (4(6)), 1432-1436. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040621>
13. Dennis, J. P., & Vander, Wall J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cognitive Therapy and Research*, (34(3)), 241-253. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
14. Anderson, C. M. (1998). Aggressive communication traits and their relationships with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 531-540.
15. Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological reports*, (76), P. 623-626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
16. Mohammadi, M., Ahmadipour, N., Kouhdasht, R. N., & Bordbar, N. (2016). Flexibility of Iranian Teachers Teaching Methods and High School Students' Gains. *Modern Applied Science*, (10(10)), 48-54. <https://doi.org/10.5539/mas.v10n10p48>

---

Савченков А. В. Влияние ценностных ориентаций будущих педагогов на процесс становления их профессиональной гибкости // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2020. № 3. С. 79–85. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/12>

Savchenkov, A. V. (2020). Influence of values-based orientations of education students on evolvement of their professional flexibility. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3). 79–85. (In Russian). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/12>

А. В. Себелева, К. А. Чернопиская

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ГОСУДАРСТВЕННОГО  
НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА ПО ВОЗРОЖДЕНИЮ  
РОДНЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУР**

A. V. Sebeleva, K. A. Chernopiskaya

**VOCATIONAL EDUCATION WITHIN THE FRAMEWORK  
OF STATE NATIONAL PROJECT FOR REVITALIZATION  
OF INDIGENOUS LANGUAGES AND LITERATURES**

**Аннотация.** Целью авторов статьи стала попытка описать один из этапов прохождения производственной педагогической практики студентов направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры), направленности (профиля) «Хантыйская филология», где была разработана и апробирована «сквозная» программа по родной литературе для обучающихся основного общего образования. В рамках государственного национального проекта по возрождению родных языков и литератур видится актуальным подготовить выпускников для преподавания дисциплины «Родной язык и родная литература» в общеобразовательной школе. Предметом исследования являются необходимые педагогические и филологические компетенции, которые следует учитывать в процессе профессионального обучения. В основу методологии исследования легли общенаучные принципы объективности, целостности, конкретности. Не менее важен в данной работе лежащий в основе культурно-исторического метода изучения литературы принцип историзма, требующий рассмотрения понятия жанров произведений писателей Югры. Принцип системности позволил целостно и всесторонне проанализировать заявленную проблему, устранить фрагментарность в изложении. Посредством типологического и системно-аналитического методов было проанализировано большое количество материала по обозначенной теме, подведены итоги и сделаны общие выводы. Современное российское пространство высшего образования требует от будущего учителя, проживающего в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре, новых знаний в области культуры, языка и литературы обских угров. Это включает в себя фундаментальные изменения в профессиональных задачах, решаемых профессиональным образованием. Поэтому обучение должно адаптироваться в соответствии с требованиями нового контекста.

**Ключевые слова:** родная литература; родной язык; рабочая программа; государственный национальный проект; ханты; манси; малочисленные народы Севера; обские угры.

**Abstract.** The article describes a stage of teaching practicum taken by Master's students majoring in 44.04.01 Pedagogical Education (Master's Degree program) with the Khanty Philology profile, where a 'cross-cutting' native literature program was developed and tested for general education students. In the framework of the state national project for revitalization of native indigenous languages and literatures, it appears relevant to train educators who can teach indigenous languages and native literatures in a comprehensive school. This study addressed the teaching and philological competencies that should be acquired in the process of vocational training. The research methodology rooted in the general scientific principles of objectivity, integrity, and concreteness. No less important in this work was the principle of historicism underlying the cultural-historical method of studying literature, which requires consideration of genres of works by Yugra's writers. The systematic principle made it possible to holistically and comprehensively analyze the declared problem, eliminate the fragmentation in its presentation. Using the typological and system-analytical methods, a large amount of material on the studied topic was analyzed. The findings were summarized and the general conclusions were drawn. The modern Russian space of higher education requires new knowledge in the field of culture, language and literature of the Ob Ugrians from the future teacher living in the Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra. This entails fundamental changes in the professional tasks that are solved by vocational education. Therefore, training must adapt to the requirements of the new context.

**Keywords:** native literature; indigenous language; teaching practicum; state national project; Khanty; Mansi; indigenous peoples of the North; Ob Ugrians.

**Сведения об авторах:** Себелева Анастасия Валериевна, ORCID 0000-0002-9545-0105, канд. филол. наук, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, [sebelevaa@mail.ru](mailto:sebelevaa@mail.ru); Чернопиская Кристина Александровна, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, [putenihinak@mail.ru](mailto:putenihinak@mail.ru)

**About the authors:** Sebeleva Anastasia Valerievna, ORCID 0000-0002-9545-0105, Ph.D., Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, [sebelevaa@mail.ru](mailto:sebelevaa@mail.ru); Chernopiskaya Kristina Aleksandrovna, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, [putenihinak@mail.ru](mailto:putenihinak@mail.ru)

Одними из основных положений социально-экономического и политического развития общества Российской Федерации является сохранение культурных и нравственных ценностей многонационального народа страны, национальной самоидентификации всех ее граждан, а также укрепление духовного единства общества. Культурные и нравственные ценности, представляющие особую социальную значимость для граждан страны, объединяют народности в единую российскую нацию. Они создают основу ее духовного единства, заметного в патриотическом отношении людей к своей большой и малой родине, к ее истории и культуре, к природе.

Сохранение культурных и нравственных ценностей определяет поведение граждан в обычной жизни и на производстве, обуславливает их готовность к реализации новейших ведущих открытий современной науки и техники для совершенствования общества, противодействию культурного доминирования со стороны других национальных обществ. Все сказанное выше гарантирует сохранение самобытности, определяет духовные возможности развития России на далекое будущее.

Об этом свидетельствует и выступление президента РФ в Пятигорске 15 августа 2018 г. Владимир Владимирович Путин отметил, что программу сохранения национальных языков народов России нужно возрождать на современной основе. Закон, позволяющий школьникам и их родителям выбирать родной язык для изучения, вступил в силу 14 августа 2018 г. [16]. Как поясняют авторы инициативы, теперь школьникам не придется изучать в качестве родного тот язык, который родным для них не является. Но есть и обратная сторона медали. Этот же закон дает право представителям разных этносов выбрать для изучения свой родной язык. Мы говорим сейчас о народах ханты и манси, чей язык и культура в целом находятся на грани исчезновения.

В начале XX в. были изданы первичные художественные произведения на языке обских угров. Они появились в номерах рукописного фольклорно-этнографического и литературно-искусствоведческого журнала «Советский Север». Этот журнал публиковался в Остяко-Вогульском национальном педагогическом училище студентами-энтузиастами общества национального творчества под управлением педагогов В. Сенкевич и И. Гудкова. Позднее В. Сенкевич переведет на русский язык некоторые лирические произведения Г. Лазарева [14], Д. Тарлина, Л. Вайветкина и других начинающих авторов. В военный период югорская литература не появлялась на страницах литературных журналов. Это было связано с рядом причин: во-первых, многие литераторы погибли на войне; во-вторых, послевоенная разруха диктовала свои условия – восстановление страны. Из студентов, членов общества национального творчества, только Г. Лазарев изредка публиковал свои произведения в газете «Ленинская правда». Подъем литературно-художественного творчества обских угров происходит в 60-е гг. XX в. благодаря деятельности Ленинградского государственного педагогического института им. А. Герцена. Созданный на его базе Институт народов Севера и в настоящее время занимает основное место в исследованиях произведений малочисленных народов [5].

Другая тенденция проявляется в том, что произведения народов ханты и манси мало читаются, не имеют своей аудитории, поэтому редко печатаются. Это обосновывает повсеместный переход на всех пластах жизни народов обских угров на русский язык, что, естественно, не способствует развитию родного языка. Неизбежным следствием данной тенденции становится и кризис национального сознания, и ограничение публикаций художественных текстов на родном языке народов ханты и манси, и сокращение научных исследований в области угорской литературы и языка. Эта ситуация продиктовала новые условия для восстановления научного интереса к культуре, истории, языку, фольклору, литературе народов ханты и манси. Для решения данной проблемы были организованы центры по изучению национальной литературы и языка обско-угорских народов в Санкт-Петербурге, Тюмени, Салехарде и Ханты-Мансийске.

Ученые, исследующие творчество угорских поэтов и прозаиков, рефлексирующие над процессами эволюции национальной литературы, в настоящий момент опубликовали значимые научные работы. Это и монография Е. Роговера, С. Нестеровой «Творчество Еремея Айпина» [19], и научные работы Н. Цымбалистенко «Север есть Север» [21], «Север учил, ничего не тая... (Творчество Романа Ругина)» [22], «Ямал литературный. От мифологии к постмодернизму» [23], и монография О. Лагуновой «Феномен творчества русскоязычных писателей ненцев и ханты послед-

ней трети XX века: Ю. Вэлла, Е. Айпин, А. Неркаги» [13], и одна из работ В. Огрызко «В сжимающемся пространстве: портрет на фоне безумной эпохи» [17] о Е. Айпине и его творчестве, и монографии Е. Косинцевой «Женские образы в хантыйской литературе» [10], в том числе монография, изданная в соавторстве с Н. Куренковой, «"Все в этом мире от Бога...": роман Е. Айпина "Божья мать в кровавых снегах"» [11], и совместная работа А. Себелевой и Е. Рымаревой о русскоговорящей писательнице Югорского края М. Анисимковой [20] и др.

Угорскую литературу изучают не только отечественные, но и зарубежные исследователи. Зарубежные ученые, такие как П. Домокош [6], А. Шаррен [25], М. Чепреги [24] и др., вводят художественную словесность обских угров в систему финно-угорских литератур России и мира, однако маркируя ее национальный колорит. Это увеличивает пути этнокультурного взаимодействия и ставит исследования на новый уровень. Современные русские филологи Е. Роговер, Н. Цымбалистенко, О. Лагунова, Е. Косинцева и другие обрисовывают главные направления изменения хантыйской и мансийской художественной словесности. В область их исследований входит изучение художественного творчества ведущих поэтов и прозаиков Югры, историко-культурный и сравнительно-сопоставительный анализ произведений. Вопросы поэтики литературы ханты и манси раскрываются в работах А. Ващенко [3], Г. Данилиной [4], А. Жулевой [8], Е. Каргаполова [9], Т. Молдановой [15] и др.

Изучение художественного языка литературы обских угров считается самым интенсивно развивающимся направлением современной лингвистики. Современными исследованиями в области анализа художественной речи являются научные труды А. Бельковой, которая анализирует язык произведений В. Мазина [2] и Н. Коняева [1], в области диалектологии монографии А. Шиянова о шурышкарском диалекте [26], А. Каксина о казымском диалекте [9], М. Чепреги о сургутском диалекте [24] и др.

Согласно концепции поддержки и развития чтения в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре на 2018–2025 гг., «особенностью Ханты-Мансийского автономного округа является то, что округ является исконным местом проживания коренных малочисленных народов ханты, манси и ненцев. В регионе сформирована правовая база, способствующая поддержке национальных (родных) языков коренных малочисленных народов, изучению родных языков, литературы и культуры коренных малочисленных народов Севера. Хантыйский (казымский, сургутский, ваховский диалекты), мансийский, ненецкий языки изучают в детских садах, школах и учреждениях дополнительного образования Березовского, Октябрьского, Белоярского, Нефтеюганского, Нижневартовского, Сургутского, Кондинского, Ханты-Мансийского районов, городов Лангепаса, Ханты-Мансийска» [7].

Приказами Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.12.2015 г. № 1576, 1577, 1578 в ФГОС начального общего (далее – НОО), основного общего (далее – ООО), среднего общего образования (далее – СОО) внесены изменения, которые определяют выделение отдельных предметных областей по русскому языку и литературе, родному языку и родной литературе с целью воплощения в полном объеме прав обучающихся на изучение родного языка.

В соответствии с ФГОС НОО и ООО предметная область «Родной язык и литературное чтение на родном языке», «Родной язык и родная литература» являются обязательными для изучения.

ФГОС ООО содержит требования к предметным результатам освоения ООП на уровне образования и нормативно не определяет количество часов на изучение отдельных предметов, поэтому количество часов на изучение данных предметов образовательное учреждение определяет самостоятельно в соответствии с особенностями осуществляемой образовательной деятельности и желаемыми результатами.

В свете изменений в Федеральном образовательном стандарте общей образовательной школы вузы, где реализуются педагогические направления подготовки, также должны внести изменения в преподавание методических дисциплин. Для создания вузовской методической базы в этой области необходимо всестороннее изучение программ школьных учебно-методических курсов. Материалы данной программы являются основой вузовского курса «Методика преподавания родной литературы» и частью задания при прохождении производственной педагогической практики. В программе прослеживается принцип последовательного изучения и углубления знания по родной литературе по классам.

Так, нами были проанализированы учебники для 5–8 классов таких авторов, как В.Я. Корвина, Т.Ф. Курдюмова, Г.С. Меркин, А.Г. Кутузов, В.Г. Маранцман. Рабочие программы и учебники входят в состав учебно-методического комплекса (УМК). Каждый УМК создается в соответствии с федеральным компонентом государственного образовательного стандарта, который утвержден приказом Министерства образования и науки РФ. В государственном образовательном стандарте прописаны произведения литературы, которые являются обязательными для изучения в школьном курсе литературы.

Данные учебники рекомендованы к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования. Список учебников был утвержден приказом Министерства образования и науки РФ № 253 от 31.03.2014 г.

Общим для программ этих авторов является историко-литературный принцип организации материала. Кроме историко-литературного принципа существуют еще литературоведческий и тематический принципы, которые нашли отражение в учебниках других авторов (А.Г. Кутузов, В.Г. Маранцман).

В программы и учебники по литературе включены вершинные произведения, которые соответствуют возможностям познания учеников. Школьное литературное образование концентрично, т. е. оно состоит из двух больших концентров – 5–9-й и 10–11-й классы. Первый концентр состоит из трех возрастных групп (5–6-й, 7–8-й и 9-й классы). Для первой группы характерно активное восприятие текста, но в то же время и недостаточность владения собственной техникой чтения. Для второй группы свойственно владение техникой чтения и истолкование прочитанного. Наибольшее внимание чтению вслух уделяется в первой группе. Со второй группой предполагается не только активное чтение, но и углубленное толкование художественного произведения. 9-й класс – это подведение итогов обучения предыдущих лет, расширенные сведения о биографиях писателей. Во время данного периода ребята знакомятся с темами, проблемами, авторами, с которыми им еще не приходилось иметь дело ранее. Используется работа с критикой, мемуарами, справочной литературой. В 10–11-х классах изучают художественную литературу на литературно-исторической основе.

Многие педагоги отмечают, что концентричность учебной программы по литературе уже не актуальна. Это связано с внесением изменений в основную образовательную доктрину государства, а именно – дать всем учащимся полное среднее образование [12].

Концентричность программ была направлена на то, чтобы те ученики, которые продолжат свое обучение в профессионально-технических учебных заведениях после 9-го класса, получили представления о литературе во всем ее многообразии. Сейчас данная потребность не актуальна. Многие педагоги говорят о целесообразности возврата к линейной программе, которая будет способствовать наилучшему освоению курса литературы учащимися школ.

Следующее, что объединяет проанализированные УМК, – главная идея трех программ. Она заключается в последовательном освоении тем, согласно историко-литературному принципу: изучение литературы от мифа к фольклорному жанру, от фольклорного жанра – к литературе Древней Руси, от древнерусской литературы – к русской литературе XVIII, XIX и XX веков.

У каждого курса есть своя проблема, которая рассматривается на протяжении всего обучения: 5-й класс – книга, 6-й класс – автор и произведение, 7-й класс – особенность писательской работы, 8-й класс – связь истории и литературы, 9-й класс – значение литературы в духовном становлении личности.

Авторы программ стараются избегать строгих регламентаций. Они дают право выбора педагогам определить перечень произведений, которые подлежат чтению и изучению, и перечень самостоятельно изучаемых и обсуждаемых. Все это называется вариативностью учебно-познавательного процесса.

Таким образом, возникла необходимость в подготовке учителей родной литературы и в разработке учебно-методических комплексов, которые могут быть реализованы в рамках курсов в высшей школе и апробированы на производственной педагогической практике студентов направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры), направленности (профиля) «Хантыйская филология».

Проанализировав школьные программы по литературе, можно заключить, что на изучение русской литературы в школе отводится недостаточное количество часов, а родная литература не изучается вовсе. Так, дети, проживающие на территории Югры, не знают даже основ культуры народов ханты и манси. Думается, что проживая на территории обских угров, мы должны хотя бы поверхностно знакомить детей с их мифологией и художественным творчеством. Но существует несколько препятствий этому: во-первых, малое количество часов на изучении литературы вообще, во-вторых, отсутствие специалистов в области ханты-мансийской филологии в Нижневартовске, в-третьих, отсутствие потребности в изучении данной литературы у школьников и студентов. И если первые два можно попытаться устранить, то привить любовь к казалась бы чуждой для детей культуре и литературе невозможно. И именно этому вопросу, на наш взгляд, мы должны уделить наибольшее внимание. Чтобы принять и полюбить эту литературу, нужно ее понимать, следовательно, надо развивать читательскую компетентность обучающихся. Читательская компетентность понимается как совокупность знаний, навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в печатной (письменной) форме, и успешно использовать в личных и общественных целях; она является совокупным личностным качеством, сформированным на базе его интеллектуальных (мыслительных) способностей и личностных свойств. Читательская компетентность основывается на междисциплинарных, межпредметных знаниях и осуществляется через множество умений – искать и анализировать информацию, понимать и интерпретировать текст, оценивать и формировать суждения о тексте. Именно эти компетенции формируются у студентов направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», направленность (профиль) «Филологическое образование» при изучении ряда специальных профильных дисциплин.

Данное понятие сформулировано в соответствии с «Национальной программой поддержки и развития чтения» – главным документом, который определяет политику развития и поддержки чтения в целом по стране. Программа разработана Федеральным агентством по печати и массовым коммуникациям совместно с Российским книжным союзом. Существование подобного документа подтверждает актуальность проблемы. Очевидно, что если она решается на самом высоком уровне, это значит, что она стоит в ряду приоритетных задач государства в области культуры.

Количество часов на изучение каждого предмета образовательная организация определяет самостоятельно в соответствии со спецификой реализуемой основной образовательной программы для достижения планируемых результатов.

Выбор класса-(ов) для изучения предметов образовательная организация определяет самостоятельно аналогично действиям, описанным для уровня начального общего образования.

Образовательная организация вправе самостоятельно разрабатывать и утверждать программы учебных предметов. На сайте «Реестр основных общеобразовательных программ» размещена примерная программа по предмету «Родной язык» для образовательных организаций, реализующих программы основного общего образования, одобренная решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 31.01.2018 г. № 2/18). Данная программа может быть использована в качестве основы для разработки рабочих программ по предмету «Родной язык». Отметим, что примерной программы предмета «Родная литература» на сайте не представлено.

На предметы «Родной язык», «Родная литература» в классном журнале выделяются отдельные страницы. Организация промежуточной аттестации и текущего контроля по данным предметам осуществляются в соответствии с локальными нормативными актами образовательной организации.

ФГОС СОО в отличие от ФГОС ООО указывает, что учебный план СОО должен предусматривать изучение не менее одного учебного предмета из каждой предметной области. Пунктом 18.3.1 приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (далее – приказ № 413) предметы «Русский язык», «Литература» включены в предметную область «Русский язык и литература», поэтому учебный план СОО должен содержать один предмет из предметной области «Родной язык и родная литература». Это может быть «Русский родной язык» или «Русская родная литература» [16].

Пункт 9.2 приказа № 413 указывает, что «предметные результаты изучения предметной области “Родной язык и родная литература” включают предметные результаты учебных предметов: “Родной язык”, “Родная литература” (базовый и углубленный уровень) – требования к предметным результатам освоения базового курса родного языка и родной литературы должны отражать:

- 1) сформированность понятий о нормах родного языка и применение знаний о них в речевой практике;
- 2) владение видами речевой деятельности на родном языке, обеспечивающими эффективное взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения;
- 3) сформированность навыков свободного использования коммуникативно-эстетических возможностей родного языка и родной литературы;
- 4) сформированность понятий и систематизацию научных знаний о родном языке и родной литературе;
- 5) сформированность навыков проведения различных видов анализа слова (фонетического, морфемного, словообразовательного, лексического, морфологического);
- 6) обогащение активного и потенциального словарного запаса путем прочтения родной художественной литературы;
- 7) овладение основными стилистическими ресурсами лексики и фразеологии родного языка, основными нормами родного языка, нормами речевого этикета;
- 9) сформированность понимания родной литературы как одной из основных национально-культурных ценностей народа, как особого способа познания жизни;
- 10) обеспечение культурной самоидентификации, осознание коммуникативно-эстетических возможностей родного языка на основе изучения выдающихся художественных произведений своего народа».

Таким образом, в учебных планах НОО, ООУ, СОО обязательно наличие предметных областей «Родной язык и литературное чтение на родном языке», «Родной язык и родная литература» и соответствующих предметов. За образовательными организациями сохраняется самостоятельность в определении количества часов на изучение предметов, осуществлении текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся, использовании методов обучения и образовательных технологий.

Преподавателями и студентами направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры), направленности (профиля) «Хантыйская филология» на основе данного анализа была разработана «сквозная» программа изучения родной литературы в вузе с разбивкой по возрастным категориям обучающихся. Цель такой разбивки – формирование профессиональных компетенций будущих учителей по поэтапному обучению в средней общей школе ХМАО-Югры.

В связи с вышесказанным возникает потребность создания рабочей программы для обучающихся 5–8-х классов по предмету «Родная литература», связанная с тем, что к числу наиболее острых относится проблема незнания родной литературы детьми народов ханты и манси. Хантыйскую и мансийскую литературу знают преимущественно люди старшего поколения. Обучение хантыйскому и мансийскому языкам и литературе ведется только в национальных школах округа. В настоящее время численность народов ханты и манси в городах возросла и продолжает увеличиваться. В современных семьях не говорят на хантыйском и мансийском языках, т. к. доля межнациональных браков велика. В то же время потребность в изучении языка и литературы и знакомстве с родной культурой в настоящее время существует.

Преподавателями кафедры при поддержке администрации МБОУ «СШ № 6» г. Нижневартовска была разработана «сквозная» рабочая программа «Родная литература».

**Целью** рабочей программы по изучению родной литературы является приобщение воспитанников к изучению литературы коренных малочисленных народов Севера через изучение культуры народов ханты и манси. **Задачи:**

- Изучить историю возникновения и становления литературы Югорского края;
- Рассмотреть творчество отдельных персоналий и формировать целостное представление о литературе Югры как вполне самостоятельного культурного феномена;

- Ознакомить с историей становления литературы коренных народов Севера, ее жанровой классификацией, сюжетами, мотивами, художественными средствами выражения;
- Сформировать представление о художественном мире провинциального локального текста сквозь призму специфического психологоса;
- Совершенствовать умения и навыки анализа поэтического и прозаического текста как объективной художественной реальности.

Формирование целостной картины мира у обучающихся – важная составляющая. Приступая к изучению новой темы, необходимо показать, как можно раскрыть один и тот же образ окружающего нас мира с помощью слов, звуков, предметов. В этом случае отдельные знания, полученные на занятиях, будут складываться в одну большую «картину-представление», способствующую созданию истинной системы знаний и правильному миропониманию литературы народов ханты и манси. В педагогике под интегрированным занятием подразумевается урок, в котором вокруг одной темы объединяется материал нескольких предметов.

Основой разработки интегрированных уроков является интегративно-тематический подход, обоснованный Г.Ф. Федорцом. В данном подходе за содержательную, методическую и организационную единицу процесса обучения берется не урок, а учебная тема или раздел учебной дисциплины. Положения каждой темы подчинены ведущим идеям, т. е. происходит конкретизация идей предмета в процессе изучения темы. Ведущие идеи учебного предмета – это понятия, законы, принципы, закономерности, теории, которые выражают сущность изучаемого материала, сообщают ему органическую целостность. Следовательно, они выполняют функцию системообразующих связей в содержании учебных предметов, являясь «осью» этого содержания, вокруг которых и происходит объединение, концентрация учебного материала, т. е. ведущие идеи как бы «сшивают» учебные темы в единую систему.

При формировании рабочей программы мы ориентировались на хрестоматии и сборники заданий, рекомендованные к изданию учебно-методической комиссией Обско-угорского института прикладных исследований и разработок.

В результате освоения дисциплины обучающийся должен: *знать* специфику и закономерности становления региональной литературы как самостоятельного историко-литературного явления; *уметь* анализировать творчество наиболее значимых представителей литературы Югры; *владеть* навыками аналитического подхода к изучению художественного текста.

#### **Содержание учебного материала по разделам (темам)**

**5-й класс.** Жанры хантыйского фольклора. Жанры мансийского фольклора. Поэтика хантыйского фольклора. Поэтика мансийского фольклора. Три типа духов (по К.Ф. Карьялайнен): «домашние», «местные», «всеобщие». Сущность человека, его рождение и смерть согласно представлениям ханты и манси. Синкретизм и религия народа ханты. Сказовое начало в литературе края. Устное народное творчество. Мансийская сказка о медведе и бурундуке, «Деревня охотника», «Сиротка», «Ворона с бусами в ушах». Хантыйская сказочная проза. Анна Митрофановна Конькова «Сантыр и Лэен», «Сорнин Канясь – Золотой Князь», «Глухарь величиной с оленя». Юван Николаевич Шесталов «Сказка о ребеночке-бобреночке», «Героическая песня дяди Сергея». Маргарита Кузьминична Анисимкова «Танья-богатырь», «Оленья шкура». Андрей Семенович Тарханов «Толька». Ольга Александровна Кошманова «Яльвиль». Александр Федорович Слинкин «Общий котел».

**6-й класс.** Мифология коренных народов Севера. Миф о сотворении земли. Происхождение и эволюция этноса. Материальная и духовная культура. Космологические представления хантов (линейное, этажное членение мира). Категории «особых» лиц: шаман (*хант. йолта-ку*), сказочник (*хант. мантье-ку*), песня-человек (*хант. арэхта-ку*), сон-человек (*хант. улан-ку*), плачущий человек (*хант. ель-ку*). Культовые дома и святилища. Природа в традиционных обрядах ханты и манси. Этнографический феномен «Медвежьего праздника». Формирование корпуса духов. Двойная природа тотемического предка. Отношения между духами и людьми. Анна Митрофановна Конькова «Вожак Ивыр», «Праздник трясогузки». Юван Николаевич Шесталов «Песня дяди Сергея», «Северный хлеб». Маргарита Кузьминична Анисимкова «Янглал-маа». Светлана Селиверстовна Динисламова «Мама», «С волками жить – по-волчьи выть». Ольга Александровна Кошманова «Лесбег». Александр Федорович Слинкин «Дуб», «С новым годом!».

**7-й класс.** Знакомство с жанром послания. Женщина как центр мироздания – ведущий вектор лирики Вагатовой Марии Кузьминичны в произведении «Дочка, доченька!». Динисламова Светлана Селивёрстовна «Я горжусь тобой, родная!», «Полина». Знакомство с жанром баллады. Первые поэтические опыты хантыйского литератора Ругина Романа Прокопьевича «Мальчишеской порой в далекие года...», «Ланги», «Человек ростом с мизинец». Знакомство с жанром лирического стихотворения. Творческая биография мансийского поэта Андрея Семеновича Тарханова. Ранняя лирика «К новорожденному», «Монолог охотника», «О сиротах». Творчество Анисимковой Маргариты Кузьминичны «Невероятные приключения Ерофея Анямова». Шесталов Юван Николаевич – поэт-миротворец. Природа художественного мышления Ювана Шесталова. Анализ произведений «Медвежье слово о журавле», «Сначала была сказка». Анализ художественной формы произведения Коньковой Анны Митрофановны «Рождение кедра». Волдин Владимир Семёнович «Так Молупси»: художественные приемы. Айпин Еремей Данилович – основоположник хантыйской прозы. Природа художественного мышления писателя. Синтез публицистики и мифологии как новый тип построения литературного произведения «Я слушаю Землю». Лазарев Григорий Дмитриевич и идейная направленность произведения «Катание на лосе».

**8-й класс.** Знакомство с поэтами Югорского края. Мифология и фольклор – источники мотивов и образов лирики Ювана Николаевича Шесталова. Анализ произведений «Если будет Россия...», «Клич журавля», «Синий ветер каслания». Природоцентричная поэзия Тарханова Андрея Семеновича: «Орда», «Седой простор», «Исповедь человека, лишённого детства», «Ханты-Мансийские холмы». Время и пространство в произведении Айпина Еремея Даниловича «Седой простор». Интеграция пространственно-временных универсалий с мифологическими воззрениями ханты в стихотворениях Володина Владимира Семеновича «Ханты», «Сосновый бор». Художественное своеобразие стихотворения Лазарева Григория Дмитриевича «Лиственница». Динисламова Светлана Селивёрстовна «Я стою у окна. Потихоньку светает»; Карнаухова Светлана Владимировна «Воспоминания детства»: философские размышления авторов о времени и о себе.

#### **Образовательные технологии**

Мультимедийное обучение: вербальные и визуальные материалы представляются синхронно, что способствует оптимально эффективному обучению.

Активные и интерактивные методы обучения: групповое взаимодействие, которое включает в себя учебные дискуссии, выполнение творческих заданий.

Данные методы преподавания повышают способность обучающихся выявлять и структурировать материал, эффективнее и полнее анализировать текст, глубже понять изучаемую литературную эпоху.

Использование средств Интернета для проведения теоретических занятий: онлайн-трансляции чтения текстов профессиональными актерами, интервью с авторами.

Система знаний, полученных обучающимися в процессе изучения курса, позволит им ориентироваться в литературном краеведении, сформирует целостное представление о литературе Югорской земли как самостоятельном культурном явлении. Дисциплина представляет собой опыт систематизации и обобщения историко-литературного, учебного, библиографического материала по изучению истории возникновения и становления литературы Югорского края, творчества отдельных персоналий и предполагает формирование у обучающихся целостного представления о литературе Югры как о самостоятельном историко-литературном явлении, отражающем общие тенденции развития отечественной и мировой культуры.

Данная программа нашла свое отражение в вузовском профессиональном образовании: в учебные планы была внесена дисциплина для направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата), направленность (профиль) «Филологическое образование» «История литературы Югорской земли», а также модернизирована, согласно новым стандартам, рабочая программа дисциплины «Методика обучения и воспитания (по профилю подготовки)» «Особенности преподавания литературы в школах ХМАО-Югры», «Особенности преподавания русского языка в школах ХМАО-Югры». Нижневартковский государственный университет с 2019 г. реализует программу магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль (направленность) «Хантыйская филология», в рамках которой ведется подготовка учителей родного языка и родной литературы. Навыки, приобретенные в ходе разработки

представленной программы, могут быть применены студентами в ходе изучения дисциплины «Методика преподавания родной литературы» и прохождения различных типов практик.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белькова А. Е. Лексическая актуализация разговорного стиля в структуре повествования югорского прозаика Н. И. Коняева // Вестник угроведения. 2020. Т. 10. № 1. С. 26–33. <https://doi.org/10.30624/2220-4156-2020-10-1-26-33>
2. Белькова А. Е. Специфика синонимии как проявление номинативного варьирования в югорской поэзии: на материале творчества Владимира Алексеевича Мазина // Вестник угроведения. 2018. Т. 8. № 1. С. 15–21. <https://doi.org/10.30624/2220-4156-2018-8-1-22-27>
3. Ващенко А. Бремя особого рода // Литературная Россия. 2006. № 37. URL: <https://litrossia.ru/item/1168-oldarchive> (дата обращения: 30.09.2019).
4. Данилина Г. Роман Е. Айпина «Ханты, или Звезда Утренней Зари» // Литература Тюменского края / Под ред. Н. А. Рогачевой. Тюмень, 1997. С. 130–144.
5. Данилов Е. А. История русско-хантыйских отношений в памяти юганских хантов // Угры: Материалы VI Сибирского симпозиума «Культурное наследие народов Западной Сибири» (г. Тобольск, 9–11 декабря 2003 г.). Тобольск, 2003. С. 323–326.
6. Домокош П. О фольклоре и эпосе финно-угорских народов // Фольклор и эпос финно-угорских народов: Материалы VIII Международного конгресса финно-угорских писателей (21–23 сентября 2004 г.). Ханты-Мансийск, 2006. С. 18–28.
7. Жулева А. В зеркале нашего времени // Мир Севера. 2008. № 6. С. 46–51.
8. Каксин А. Д. Казымский диалект хантыйского языка. Ханты-Мансийск, 2010.
9. Каргаполов Е. П. Столкновение полярностей, или Сможем ли мы преодолеть идейный и гражданский раскол? // Мир Севера. 2008. № 6. С. 29–37.
10. Косинцева Е. В. Женские образы в хантыйской литературе. Ханты-Мансийск, 2010.
11. Косинцева Е. В., Куренкова Н. В. «Все в этом мире от Бога...»: роман Е. Д. Айпина «Божья Матерь в кровавых снегах». Ханты-Мансийск, 2010.
12. Кульневич С. В., Лакоценина Т. П. Анализ современного урока. Ростов н/Д, 2016.
13. Лагунова О. К. Феномен творчества русскоязычных писателей ненцев и хантов последней трети XX века (Е. Айпин, Ю. Вэлла, А. Неркаги). Тюмень, 2007.
14. Лазарев Г. Д. Мы дети одной семьи // Остяко-Вогульская правда. 1938. № 022(925). 28 янв. С. 1–2.
15. Молданова Т. А. Касания Цивилизации // Эринтур: Альманах писателей Югры. 1998. № 3. С. 135–171.
16. Нормативные документы по изучению предметной области «Родной язык» // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. <https://clck.ru/Q4CnH>
17. Огрызко В. В. В сжимающемся пространстве: портрет на фоне безумной эпохи. М., 2006.
18. Постановление Правительства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 19.01.2018 № 11-п «О концепции развития и поддержки чтения в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре на 2018–2025 годы». <https://clck.ru/Q4DLi>
19. Роговер Е. С., Нестерова С. Н. Творчество Еремея Айпина. Ханты-Мансийск, 2007.
20. Рымарева Е. Н., Себелева А. В. Архетипы и мифологемы в литературных мифах Е. Д. Айпина «Масай-богатырь» и М. К. Анисимковой «Танья-богатырь» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 6-2(72). С. 49–52.
21. Цымбалистенко Н. В. Север есть Север... Исторические судьбы коренных народов Ямала в литературном освещении. СПб., 2003.
22. Цымбалистенко Н. В. Север учил, ничего не тая... (Творчество Романа Прокопьевича Ругина). Салехард, 2008.
23. Цымбалистенко Н. В. Ямал литературный. От мифологии до постмодернизма. М., 2010.
24. Чепреги М. Сургутский диалект хантыйского языка Ханты-Мансийск, 2017.
25. Шаррен А. В. Некоторые размышления о возрождении народа и о сути литературного творчества. Концепция «Отражения и выражения» (жизнь и творчество Е. Д. Айпина) // Фольклор и эпос финно-угорских народов: Материалы VIII Международного конгресса финно-угорских писателей (21–23 сентября 2004 г.). Ханты-Мансийск, 2006. С. 38–43.
26. Шиянова А. А. Парные слова хантыйского языка (на материале шурышкарского диалекта). Тюмень, 2015.

#### REFERENCES

1. Belkova, A. E. (2020). Lexical actualization of the conversational style in the structure of the narrative of the Ugric prose writer N. I. Konyaev. *Bulletin of Ugric Studies*, 10(1), 26-33. (In Russian). <https://doi.org/10.30624/2220-4156-2020-10-1-26-33>
2. Belkova, A. E. (2018). Specifics of synonymy as a manifestation of nominative variation in Yugra poetry: on the material of creativity of Vladimir A. Mazin. *Bulletin of Ugric Studies*, 8(1), 15-21. (In Russian). <https://doi.org/10.30624/2220-4156-2018-8-1-22-27>

3. Vashchenko, A. (2006). Bremya osobogo roda. In *Literaturnaya Rossiya*, (37), 23.02.2015, <https://litrossia.ru/item/1168-oldarchive/>
4. Danilina, G. (1997). Roman E. Aipina “Khanty, ili Zvezda Utrennei Zari”. In *Literatura Tyumenskogo kraya*, Tyumen, 130-144. (In Russian).
5. Danilov, E. A. (2003). Istoriya russko-khantyiskikh otnoshenii v pamyati yuganskikh khantov. In *Ugry: Mat-ly VI Sibirskogo simpoziuma “Kul'turnoe nasledie narodov Zapadnoi Sibiri”* (g. Tobol'sk, 9-11 dekabrya 2003 g.). Tobol'sk, 323-326. (In Russian).
6. Domokosh, P. (2006). O fol'klоре i epose finno-ugorskikh narodov. In *Fol'klор i epos finno-ugorskikh narodov: Mat-ly VIII Mezhdunarodnogo kongressa finno-ugorskikh pisatelei (21-23 sentyabrya 2004 g.)*, Khanty-Mansiysk. 18-28. (In Russian).
7. Zhuleva, A. (2008). V zerkale nashego vremeni. *Mir Severa*, (6), 46-51. (In Russian).
8. Kaksin, A. D. (2010). Kazymskii dialekt khantyiskogo yazyka. Khanty-Mansiysk. (In Russian).
9. Kargaplov, E. P. (2008). Stolknovenie polyarnostei, ili smozhem li my preodolet' ideinyi i grazhdanskii raskol? *Mir Severa*, (6), 29-37. (In Russian).
10. Kosintseva, E. V. (2010). Zhenskie obrazy v khantyiskoi literature. Khanty-Mansiysk. (In Russian).
11. Kosintseva, E. V., & Kurenkova, N. V. (2010). “Vse v etom mire ot Boga...”: roman E. D. Aipina “Bozh'ya Mater' v krovavykh snegakh”. Khanty-Mansiysk. (In Russian).
12. Kul'nevich, S. V., & Lakotsenina, T. P. (2016). Analiz sovremennogo uroka. Rostov-on-Don. (In Russian).
13. Lagunova, O. K. (2007). Fenomen tvorchestva russkoyazychnykh pisatelei nentsev i khantov poslednei treti XX veka (E. Aipin, Yu. Vella, A. Nerkagi). Tyumen. (In Russian).
14. Lazarev, G. D. (1938). My deti odnoi sem'i. In *Ostyako-Vogul'skaya pravda*, (022(925)), 28.01.1938, 1-2. (In Russian).
15. Moldanova, T. A. (1998). Kasaniya Tsvilizatsii. *Erintur: Al'manakh pisatelei Yugry*, (3), 135-171. (In Russian).
16. Normativnye dokumenty po izucheniyu predmetnoi oblasti “Rodnoi yazyk” <https://clck.ru/Q4CnH>
17. Ogryzko, V. V. (2006). V szhimayushchemsya prostranstve: portret na fone bezumnoi epokhi. Moscow. (In Russian).
18. Postanovlenie Pravitel'stva Khanty-Mansiiskogo avtonomnogo okruga - Yugry ot 19.01.2018 №11-p “O kontseptsii razvitiya i podderzhki chteniya v Khanty-Mansiiskom avtonomnom okruge - Yugre na 2018–2025 gody” <https://clck.ru/Q4DLi>
19. Rogover, E. S., & Nesterova, S. N. (2007). Tvorchestvo Eremeya Aipina. Khanty-Mansiysk. (In Russian).
20. Rymareva, E. N., & Sebeleva, A. V. (2017). Archetypes and mythologemes in literary myths by E. D. Aipin “Masai-Bogatyr” and M. K. Anisimkova “Tan'ya-bogatyr”. *Philology. Theory & practice*, (6-2(72)), 49-52. (In Russian).
21. Tsymbalistenko, N. V. (2003). Sever est' Sever...: Istoricheskie sud'by korennykh narodov Yamala v literaturnom osveshchenii. St. Petersburg. (In Russian).
22. Tsymbalistenko, N. V. (2008). Sever uchil, nichego ne taya... (Tvorchestvo Romana Prokop'evicha Ruginina). Salekhard. (In Russian).
23. Tsymbalistenko, N. V. (2010). Yamal literaturnyi. Ot mifologii do postmodernizma. Moscow. (In Russian).
24. Chepregi, M. (2017). Surgutskii dialekt khantyiskogo yazyka. Khanty-Mansiysk. (In Russian).
25. Sharren, A. V. (2006). Nekotorye razmyshleniya o vozrozhdenii naroda i o suti literaturnogo tvorchestva. Kontseptsiya “Otrazheniya i vyrazheniya” (zhizn' i tvorchestvo E.D. Aipina). In *Fol'klор i epos finno-ugorskikh narodov: Mat-ly VIII Mezhdunarodnogo kongressa finno-ugorskikh pisatelei (21-23 sentyabrya 2004 g.)*. Khanty-Mansiisk, 38-43. (In Russian).
26. Shiyanova, A. A. (2015). Parnye slova khantyiskogo yazyka (na materiale shuryshkarskogo dialekta). Tyumen. (In Russian).

---

Себелева А. В., Чернопиская К. А. Особенности профессионального образования в рамках государственного национального проекта по возрождению родных языков и литератур // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2020. № 3. С. 86–95. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/13>

Sebeleva, A. V., & Chernopiskaya, K. A. (2020). Vocational education within the framework of state national project for revitalization of indigenous languages and literatures. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3), 86–95. (In Russian). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/13>

И. Ю. Устинов, А. А. Караванов

**ТЕХНОЛОГИЯ ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ  
КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРА**

I. Y. Ustinov., A. A. Karavanov

**REFLEXIVE-VALUE SUPPORT OF VOCATIONAL  
CREATIVE TRAINING OF EDUCATION STUDENTS:  
THE CONCEPT STRUCTURE**

**Аннотация.** Целью данной работы является формирование у различных категорий действующего и будущего офицерского состава устойчивого представления о феномене профессионально-педагогической культуры, раскрытие ее базовых и функциональных компонентов, разъяснение механизмов становления и развития данного качества и тем самым способствовать повышению эффективности профессиональной подготовки военнослужащих не только в высших военно-учебных заведениях, но и непосредственно в частях и подразделениях ВС РФ. В изучении особенностей профессионально-педагогической культуры офицера наиболее значимую роль играет непосредственно военно-педагогическая деятельность, единицей анализа которой выступают ее задачи. В свою очередь, профессионально-педагогическая культура, будучи личностной характеристикой офицера, предстает как способ военно-педагогической деятельности, обеспечивающий решение различного рода педагогических задач. Таким образом, процесс решения педагогических задач составляет технологию военно-педагогической деятельности как компонента профессиональной подготовки офицера. Избранное в качестве единицы анализа военно-педагогической деятельности понятие «задачи деятельности» позволило обосновать категорию «технология педагогической деятельности» как компонент профессиональной подготовки офицера; рассмотреть ее задачу природу, представленную бинарными группами аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных и коррекционно-регулирующих задач. Хотя эти группы задач типичны для командиров и начальников как субъектов профессиональной военно-педагогической деятельности, все они в конкретной ситуации предполагают непререкаемый поиск творческого, индивидуально-личностного решения.

**Ключевые слова:** задачи деятельности; технология военно-педагогической деятельности; профессиональная подготовка офицера.

**Abstract.** The aim of this work is to form in different categories of current and future officers a stable idea of the phenomenon of professional-educational culture, disclosure of its basic and functional components, explaining the mechanisms of formation and development of this quality and thus contributing to the efficiency of professional training of military personnel not only in higher military-training institutions, but also directly in the units and units of the Armed Forces of the Russian Federation. In the study of the characteristics of the professional and educational culture of the officer, the most significant role is played directly by military-educational activity, the unit of analysis of which are its tasks. In turn, the professional-educational culture, being a personal characteristic of the officer, appears as a way of military-educational activity, providing solving various kinds of pedagogical problems. Thus, the process of solving pedagogical problems constitutes the technology of military-educational activity as a component of the training of an officer. The concept of “task of activity” chosen by us as a unit of analysis of military-educational activities has justified the category of «technology of pedagogical activity» as a component of officer training; to consider its task nature, presented by binary groups of analytics-reflexive, constructive-predictive, organizational-activity, evaluation-information and corrective-regulating tasks. Although these task groups are typical of commanders and superiors as subjects of professional military-educational activities, all of them in a particular situation involve an indispensable search for a creative, individual-personality solution.

**Keywords:** tasks of activity; technology of military-pedagogical activity; training of an officer.

**Сведения об авторах:** Устинов Игорь Юрьевич, ORCID: 0000-0001-8103-0807, канд. пед. наук, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина», г. Воронеж, Россия; Караванов Александр Александрович, ORCID: 0000-0003-4091-3894, канд. психол. наук, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. Е.Ю. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, Россия, karal15@yandex.ru

**About the avtors:** Ustinov Igor Yurievich, ORCID: 0000-0001-8103-0807, Ph.D., Federal State Official Military Educational Institution of Higher Education “Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy” (Voronezh) the Ministry of Defence of the Russian Federation, Voronezh, Russia; Karavanov Alexander Alexandrovich, ORCID: 0000-0003-4091-3894, Ph.D., Federal State Official Military Educational Institution of Higher Education “Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy” (Voronezh) the Ministry of Defence of the Russian Federation; Voronezh, Russia, karal15@yandex.ru

За последнее десятилетие военно-педагогический процесс в частях ВС РФ перешел в новое качественное состояние, которое определяется всем ходом военного строительства. В настоящий период одновременно вырабатываются принципиально новые взгляды на применение ВС РФ, формируются новые концепции войны и стратегии использования армии и флота в мирное время, осуществляется перевооружение войск, создаются новые структуры и, естественно, совершенствуются формы, виды и способы педагогической деятельности военнослужащих. Программы боевой подготовки в таких условиях, как правило, становятся формализованными, а наполнение их конкретным содержанием во многом зависит от способности и готовности командиров и начальников организовывать обучение и воспитание подчиненных таким образом, чтобы осваиваемый ими опыт военно-профессиональной деятельности соответствовал ее реальному содержанию. Возрастает потребность в интенсификации военно-педагогического процесса, применении инновационных обучающих технологий, организации самообразования военнослужащих, устранении очевидного научно-педагогического и методического дисбаланса между их обучением и воспитанием в военных вузах и воинских частях.

Ведущим фактором, усложнившим организацию обучения и воспитания личного состава частей и подразделений ВС РФ, является изменение принципов их комплектования. При смешанном принципе комплектования офицеру приходится обучать и воспитывать военнослужащих по призыву, чья профессиональная компетентность формируется «с нуля», и военнослужащих по контракту, как правило, со сформированной профессиональной компетентностью, специфической мотивацией к военной службе и привычкой к режиму военно-профессиональной деятельности. При сохранении и даже повышении требований к качеству профессиональной подготовки военнослужащих по призыву, срок их службы сократился до одного года, что требует серьезных изменений в психолого-педагогической подготовке офицерского состава.

Современной военно-педагогической наукой и практикой не завершено осмысление оснований принципиально нового построения военно-педагогического процесса в частях ВС РФ. В существующих условиях педагогическая нагрузка на офицеров тактического звена (командир взвода, роты, батальона) возрастает многократно. При этом особое значение в их военно-профессиональной деятельности приобретают не только мотивация к педагогическому труду (мотивы долга и ответственности) и готовность к нему, но и высокая профессионально-педагогическая культура.

Степень профессионально-педагогической культуры офицера определяется тем, в какой мере, на каком уровне осознанности и сознательной мотивированности он исполняет роль учителя и воспитателя подчиненного личного состава. Она зависит от ряда факторов, среди которых можно выделить:

- профессиональный и жизненный опыт, человеческую мудрость офицера;
- объем наличествующих у него общекультурных и профессиональных компетенций;
- навыки и умения передачи собственных знаний;
- педагогическую этику и эстетику.

Сказанное выше обуславливает то, что профессионально-педагогическую культуру нельзя сводить не только к педагогическому мастерству, педагогической технике, педагогическому знанию или педагогическому мышлению, но и к совокупности данных качеств. Она есть особый срез в системе педагогических феноменов.

Профессионально-педагогическая культура – это и наука, и искусство. Кроме объективных характеристик она предполагает и нечто иррациональное – чутье, интуицию. Не случайно Федор Михайлович Достоевский подчеркивал, что человек не сводится исключительно к сознательному, он шире сознания. И познать человека одним умом нельзя. Это дается только опытом. Вот почему,

как отмечает доктор педагогических наук Владислав Львович Бенин, людей, успешно сдавших экзамен по педагогике, много, а хороших учителей мало.

Актуальность исследований профессионально-педагогической культуры офицерского состава обуславливается потребностями существенного повышения качества профессиональной подготовки военнослужащих ВС РФ, гуманизации военно-служебных отношений, всесторонней педагогизации военно-социальной среды, подготовки офицеров как наставников нового поколения.

Основная цель данной работы – сформировать у различных категорий действующего и будущего офицерского состава устойчивое представление о феномене профессионально-педагогической культуры, раскрыть ее базовые и функциональные компоненты, разъяснить механизмы становления и развития данного качества и тем самым способствовать повышению эффективности профессиональной подготовки военнослужащих не только в высших военно-учебных заведениях, но и непосредственно в частях и подразделениях ВС РФ.

В изучении особенностей профессионально-педагогической культуры офицера наиболее значимую роль играет непосредственно военно-педагогическая деятельность, единицей анализа которой выступают ее задачи. В свою очередь, профессионально-педагогическая культура, будучи личностной характеристикой офицера, предстает как способ военно-педагогической деятельности, обеспечивающий решение различного рода педагогических задач. Таким образом, процесс решения педагогических задач составляет технологию военно-педагогической деятельности как компонента профессиональной подготовки офицера.

Понятие «технология» первоначально ассоциировалось с производственной сферой деятельности человека, но в последнее время стало активно использоваться в педагогике. Возросший интерес к педагогической технологии можно объяснить несколькими причинами:

- многообразные задачи, стоящие перед системой образования, в том числе и военного, предполагают развитие не только теоретических исследований, но и разработку вопросов технологического обеспечения учебно-воспитательного процесса;

- в теоретических исследованиях происходит формулировка законов, построение теорий и концепций, в то время как прикладные исследования анализируют саму педагогическую практику, аккумулирующую научные результаты;

- классическая дидактика с ее сложившимися закономерностями, принципами, формами и методами обучения не всегда оперативно реагирует на научное обоснование новых идей, подходов и методик обучения;

- широкое внедрение в военно-педагогический процесс обучающей, контролирующей техники, информатики и ЭВМ потребовало существенного изменения традиционных способов обучения;

- общая дидактика остается в большей степени теоретической, методика обучения – практической, следовательно, требуется промежуточное звено, позволяющее в действительности связать теорию и практику.

Существующий разрыв между теорией и практикой отчасти объясняется тем, что не разработана именно прикладная военная дидактика, и поэтому офицеры не получают от теории той поддержки, которая им необходима при решении практических вопросов, в частности, командиры и начальники с известным недоверием воспринимают рекомендации военных педагогов-специалистов.

Длительная дискуссия о сущности, предмете, концепциях, источниках и путях развития педагогической технологии, ведущаяся на страницах зарубежной печати, создание локальных национальных и международных центров, ассоциаций, институтов, в которых осуществляется подготовка педагогов-технологов, подтверждают актуальность теоретической и практической значимости данной проблемы.

Анализ зарубежных и отечественных источников позволяет выявить динамику развития представлений о педагогической технологии: от «технологии в образовании» – к «технологии образования» – и в итоге к «педагогической технологии».

Использование термина «технология» в педагогике первоначально связывалось с применением технических средств обучения (ТСО), затем – программирования, внедрением идей системного анализа в педагогической и учебной деятельности, изучением, обобщением и распространением передового педагогического опыта. При различии имеющихся точек зрения на сущность и

содержание педагогической технологии все педагоги признают, что она создает оптимальные условия для решения практических задач.

Современными педагогами [1; 4; 7; 9; 8; 12; 13] раскрыты общие основы педагогической технологии в системе образования. Так, доктор педагогических наук Виталий Александрович Сластенин отмечает, что в новых условиях развития подготовки кадров необходимо перейти на гибкие модели организации педагогического процесса, который ориентирован на личность обучающегося, становится более мотивированным, носит во многом вариативный и коррекционный характер [9; 10].

В структуре педагогической технологии выделяются или подразумеваются две части: технология обучения и технология воспитания. Нередко технология обучения трактуется расширительно, в результате чего происходит отождествление педагогической технологии и технологии обучения. Соглашаясь с мнением И.Ф. Исаева, мы считаем, что в основу характеристики педагогической технологии как совокупности приемов и способов деятельности офицера в учебно-воспитательном процессе должна быть положена идея его целостности, неразрывности [2]. Ценность педагогической технологии как отрасли педагогической науки и практики состоит в том, что она позволяет реализовать единство обучения и воспитания в военно-педагогическом процессе на прикладном уровне. На этом основании можно говорить о педагогической технологии как целостном процессе организации деятельности командиров (начальников) и подчиненных, направленном на совместное решение задач военно-профессиональной подготовки.

То, что педагогическая технология понимается как целостный интегративный процесс организации военно-педагогической деятельности, подчеркивает ее принадлежность к области профессионально-педагогической культуры. Педагогическая технология осуществляется людьми и для людей с помощью разнообразных средств и способов. Она обеспечивает процесс решения проблем на этапе анализа, планирования, организации и оценивания. Такое понимание создает перспективу для исследования технологического компонента профессионально-педагогической культуры офицера на основе задачного подхода к его педагогической деятельности.

Рассматривая педагогическую технологию в контексте профессиональной подготовки военнослужащих, правомерно выделить в ее структуре такой элемент, как технология педагогической деятельности, включающий совокупность приемов и способов целостной учебно-воспитательной деятельности офицера. Технология педагогической деятельности – это процесс решения педагогических задач по педагогическому анализу, целеполаганию и планированию, организации, оценке и коррекции. Она, таким образом, представляет собой совокупность приемов и способов управления военно-педагогическим процессом в воинской части, осуществляемого командирами и начальниками.

В теории и практике образования, в системе психолого-педагогической подготовки «задачный» метод известен давно. Однако его понимание было весьма упрощенно, и он сводился в основном к решению ситуаций, задач и заданий. К настоящему времени в методологии педагогики задачный подход разрабатывается как теоретическая база описания и исследования педагогической деятельности. Все более укрепляется психологическое положение об активности личности в процессе решения задач, в их обоснованной и целенаправленной постановке, принимаются во внимание внешние и внутренние источники активности личности.

Исследование категорий «задача», «педагогическая задача» особенно актуализировалось в педагогике с началом разработки теории и практики проблемного обучения, поскольку проблемная ситуация может выражаться в форме проблемной задачи, задания или проблемного вопроса, требующих от педагога или обучающегося поиска решения. Если единицей анализа военно-педагогического процесса выступает педагогическая задача, то их структуры должны быть соотносимыми.

Структура педагогической задачи включает в себя те же элементы, что и собственно военно-педагогический процесс, а именно: содержание, средства, педагогов и обучающихся. Предметом задачи на этом основании могут быть как материальные, так и идеальные объекты. В число первых входят показатели физической силы, внешность человека и др., вторых – знания, личностные качества, действия, отношения и т. д. Анализируя предмет задачи, командир (начальник) может по своему усмотрению в зависимости от цели деятельности включать в нее наиболее существенные условия.

Педагогическая задача выражает единство цели субъекта деятельности и условий, в которых она решается; она должна отвечать ряду требований, для реализации которых и осуществляются педагогические действия. Поэтому обратим особое внимание на способы и приемы решения педагогических задач.

Способы решения задачи могут быть алгоритмическими или квазиалгоритмическими. Алгоритмическим способ является в том случае, когда процедура решения задачи состоит из эффективных операций и не содержит неоднозначно детерминированных разветвлений. Квазиалгоритмический способ решения задачи содержит неоднозначно детерминированные разветвления. Естественно, в педагогической практике преобладают квазиалгоритмические способы решения.

Высокий уровень качества решения педагогических задач обусловлен наличием разнообразных моделей, конструкций решения, зафиксированных в памяти офицера благодаря его психолого-педагогической подготовке. Затруднения в поиске адекватного решения возникают, как правило, не потому, что в его памяти нет нужных способов решения, а потому, что он не видит или не принимает самой ситуации, требующей решения. Понимание способа решения выводит на проблему процесса решения педагогических задач, выявления наиболее характерных из числа присутствующих ему затруднений.

Процесс решения педагогической задачи, таким образом, состоит из последовательных действий: педагогического анализа задачи, конструирования и прогнозирования системы решения, оценки ее функционирования, организации и коррекции решения. В свою очередь каждый этап представляет собой совокупность частных задач, имеющих свою внутреннюю специфику и логику решения.

В связи со сказанным выше весьма важным представляется вопрос о классификации педагогических задач. Он проанализирован в работах Н.В. Кузьминой, А.И. Мищенко, Л.Ф. Спирина и других ученых. На наш взгляд, наиболее целесообразно группировать педагогические задачи, исходя из времени их решения и этапности военно-педагогической деятельности. Если первый принцип нашел свое воплощение в теории военного образования, то второй до сих пор остается невостребованным, хотя его реализация дает ясное представление о технологии военно-педагогической деятельности как составной части профессионально-педагогической культуры офицера.

По временному признаку педагогические задачи подразделяются на стратегические, оперативные и тактические.

Стратегические задачи, вытекая из общей цели военно-профессиональной подготовки, существуют в виде идеальных представлений о качествах человека как военнослужащего, результатах военно-педагогического процесса и т. п. Они задаются извне, отражая объективные потребности общества, определяют исходные цели и конечные результаты военно-педагогической деятельности.

Тактические задачи – это конкретизация стратегических задач в реальном военно-педагогическом процессе. Они соответствуют тому или иному этапу решения стратегической задачи.

Оперативные задачи – это задачи текущие, ближайшие, встающие перед офицером-педагогом в каждый отдельно взятый момент его практической работы.

Принимая во внимание особенности военно-педагогической деятельности, логическую обусловленность и последовательность ее этапов, можно выделить следующие бинарные группы военно-педагогических задач (рис. 1):

1) аналитико-рефлексивные – задачи анализа и рефлексии целостного военно-педагогического процесса и его элементов (субъект-субъектных отношений, возникающих проблем и др.);

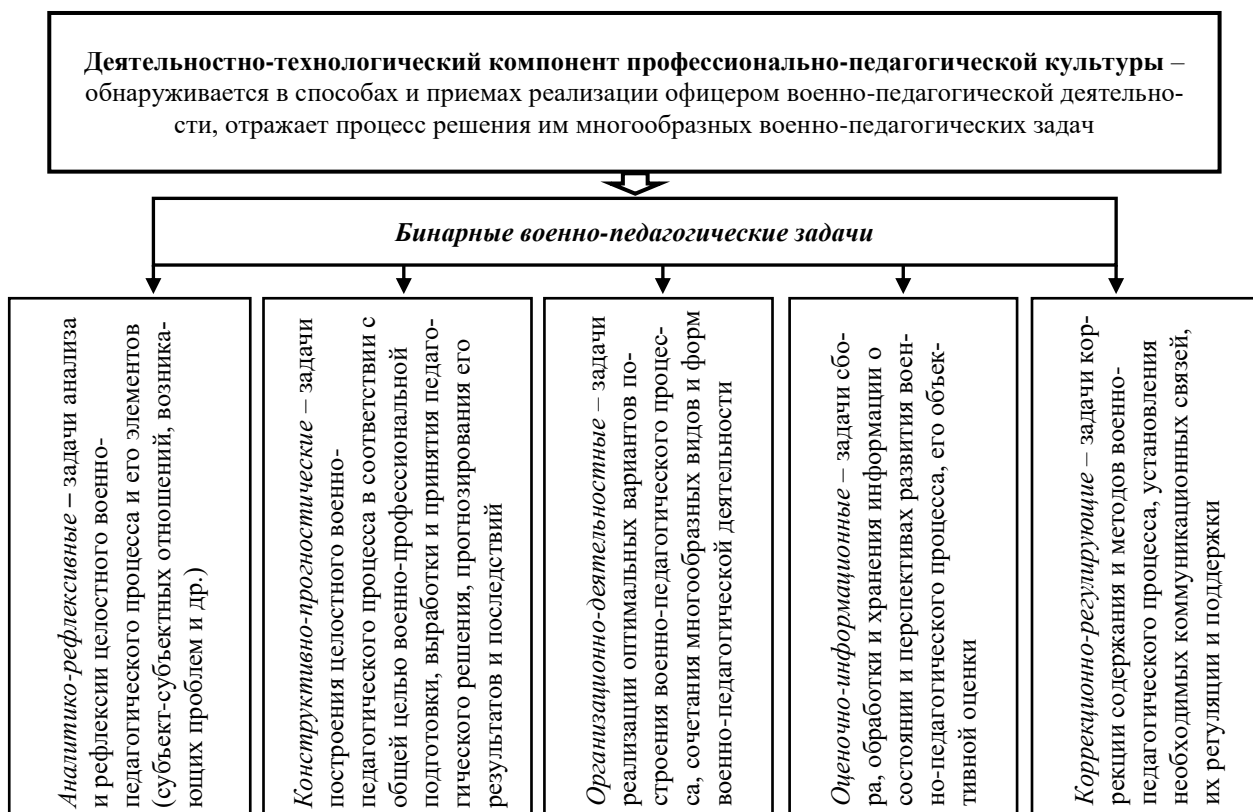
2) конструктивно-прогностические – задачи построения целостного военно-педагогического процесса в соответствии с общей целью военно-профессиональной подготовки, выработки и принятия педагогического решения, прогнозирования его результатов и последствий;

3) организационно-деятельностные – задачи реализации оптимальных вариантов построения военно-педагогического процесса, сочетания многообразных видов и форм военно-педагогической деятельности;

4) оценочно-информационные – задачи сбора, обработки и хранения информации о состоянии и перспективах развития военно-педагогического процесса, его объективной оценки;

5) коррекционно-регулирующие – задачи коррекции содержания и методов военно-педагогического процесса, установления необходимых коммуникационных связей, их регуляции и поддержки.

Все эти задачи могут быть рассмотрены как самостоятельные системы, представляющие собой последовательность действий и операций, характеризующих конкретные виды технологии военно-педагогической деятельности офицера. При анализе ее структуры важно выделить последовательность необходимых действий, так как, согласно личностно-деятельностной теории доктора педагогических наук Алексея Николаевича Леонтьева, действие является общим понятием для всех конкретных видов деятельности, а описанные нами группы и структура педагогических задач согласуются с пониманием деятельности в психологии [5].



**Рис. Сущность и содержание деятельностно-технологического компонента профессионально-педагогической культуры офицера**

Как известно, А.Н. Леонтьев утверждал, что человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действий или цепи действий. Психолого-педагогические исследования показывают, что действия и операции лежат в основе умений. Таким образом, в структуре военно-педагогической деятельности офицера можно выделить составляющие ее педагогические умения и подвергнуть их последовательному анализу.

Аналитико-рефлективные задачи не только способствуют построению оптимальной модели целостного военно-педагогического процесса, но и помогают вносить коррективы как в создаваемую модель, так и в организацию работы офицера-педагога. Его аналитико-рефлективная деятельность, предполагающая наличие соответствующих умений, позволяет оперативно оценивать изменения, происходящие в личности конкретного подчиненного и воинском коллективе, собственной профессиональной деятельности, себе как профессионале, прогнозировать наилучшие пути построения целостного военно-педагогического процесса. Таким образом, педагогический анализ и рефлексия – это совокупность педагогических умений, направленных на решение задач по изучению состояния и причин изменений, происшедших в ходе целостного военно-педагогического процесса в деятельности подчиненных, коллег и собственной профессионально-педагогической деятельности, а также в личности будущих военных специалистов и собственном профессиональном «Я».

Технология педагогической деятельности предполагает решение конструктивно-прогностических задач, суть которых состоит в целеполагании и конструировании военно-педагогического процесса, прогнозировании его развития. В реальном военно-педагогическом процессе трудно с исчерпывающей точностью установить, когда у того или иного военнослужащего сформируется необходимое профессиональное качество, произойдут те или иные изменения в собственном профессиональном «Я», в системе совместных действий преподавателей и обучающихся. Командир как педагог, поставив перед собой цель и строя в соответствии с ней программу действий, может прогнозировать основные условия, этапы формирования личности, создавать ситуации для ее развития и саморазвития.

Общая цель военно-педагогической деятельности офицера представлена в профессиограмме военного специалиста. Известно, что процесс формирования личности усложняет изначально поставленные цели. Трудно точно определить цели на каждой ветви «древа целей», но их структурное представление помогает военному педагогу принимать педагогически обоснованные решения. Выполнение конструктивно-прогностических задач дает возможность выработать систему действий на основе соотнесения данных педагогического анализа изучаемого явления с общественно заданной и личностно принятой целью.

Если результатом решения конструктивно-прогностических задач является построение идеальной модели целостного военно-педагогического процесса, то результатом решения организационно-деятельностных задач будет построение модели с учетом прогнозирования возможных ее последствий в реальных социально-педагогических условиях. Организация деятельности отдельных военнослужащих, воинских коллективов, собственной профессионально-педагогической деятельности и деятельности коллег, диалогового взаимодействия предполагает высокий уровень психолого-педагогических знаний о формах и методах познавательной деятельности подчиненных, психологии их возраста, способствующих решению данного вида задач.

В ходе решения организационно-деятельностных задач офицер устраняет противоречия социально-психологического характера, что приводит к развитию соответствующих способностей его собственной личности. В процессе организационной деятельности он оценивает эффективность используемых средств, состояние педагогической системы, ее возможности и резервы роста, выполняя тем самым функцию педагогического контроля.

Технология педагогической деятельности направлена также на решение оценочно-информационных задач, обеспечивающих систематическое получение информации, ее оценку и учет в процессе формирования личностно-профессиональной позиции будущего военного специалиста и собственной профессиональной позиции. Трудность решения таких задач чаще всего связана с отсутствием достоверной объективной информации, которая должна стать результатом интеллектуальной деятельности конкретного офицера. Если в оценке учебной деятельности подчиненных существует определенная, хотя и несовершенная система критериев, то в оценке эффективности воспитательной работы таких критериев практически нет, как нет их и в оценке профессионально-педагогической деятельности командиров и начальников.

Аналитико-рефлексивный и оценочно-информационный виды деятельности офицера связаны между собой. Но при этом они являются самостоятельными видами его военно-педагогической деятельности. В ходе педагогического контроля командир получает информацию об учебно-познавательной и воспитательной деятельности подчиненных и их личностно-профессиональном развитии, о собственной педагогической деятельности. Решение аналитико-рефлексивных задач позволяет вскрыть причины позитивных и негативных явлений, подвергнув анализу и рефлексии весь тот фактический материал, который был получен в результате реализации определенной модели военно-педагогического процесса и контроля за ее воплощением на практике.

Военно-педагогическая система характеризуется, с одной стороны, организованностью, которая достигается благодаря деятельности офицерского состава, с другой – подвержена дезорганизации в силу воздействия на нее различных внешних и внутренних факторов среды. Чтобы устранить эти противоречия и противодействовать случайным факторам, мешающим формированию личности будущего военного специалиста, необходимо решать коррекционно-регулирующие задачи, обеспечивающие его адаптацию к внешним явлениям или их нейтрализацию.

В качестве одной из причин дезорганизации военно-педагогического процесса в воинской части можно рассматривать модернизацию содержания, форм и методов преподавания, требую-

щую изменения типа мышления офицера как субъекта военно-педагогической деятельности. Она в этом случае должна быть направлена на оперативную оценку эффективности нововведений, обеспечение оптимального взаимодействия традиций и инноваций. Изменяющийся уровень военно-педагогической культуры, повышение общеобразовательного, культурного и специального уровня подготовки военнослужащих, особенно проходящих службу по контракту, характер социально-педагогических условий – все это обязывает командиров и начальников искать пути обеспечения перехода военно-педагогической системы в качественно иное состояние.

Поскольку основными компонентами военно-педагогического процесса являются обучающая деятельность командиров и познавательная деятельность подчиненных во взаимодействии, то очевидно, что коррекция и регулирование деятельностей и их взаимоотношений осуществляется в процессе общения. Его содержательной основой выступает обмен представлениями, идеями, установками, интересами и т. д. В ходе учебно-воспитательной работы офицер определяет для себя требования к личности подчиненного, на основе которых у него формируется «представление-образ». В дальнейшем по мере обогащения опыта «представления-образы» углубляются, обобщаются, но по-прежнему остаются нормами, с которыми соотносятся поведение и деятельность подчиненных и начальников в конкретных ситуациях.

Таким образом, деятельностно-технологический компонент профессионально-педагогической культуры офицера раскрывает пути осуществления им военно-педагогической деятельности, способы удовлетворения потребности в общении, получении новой информации, передаче накопленного опыта, т. е. всего того, что составляет сущность педагогической культуры. Технологическая характеристика профессионально-педагогической культуры раскрывается через описание совокупности приемов и способов педагогического воздействия в служебной и внеслужебной деятельности. Содержание педагогической технологии составляют педагогическая техника офицера, технологии педагогического общения, организации и проведения занятий, организации и руководства самостоятельной индивидуальной работой подчиненных, организации их коллективной и индивидуальной познавательной деятельности и др.

Представление деятельностно-технологического компонента через систему типовых психолого-педагогических задач позволяет обозначить проблему формирования методов и приемов оптимальной военно-профессиональной деятельности. При этом логика их решения непременно складывается из ряда последовательно связанных этапов:

- педагогического анализа военно-педагогической ситуации;
- целеполагания и планирования военно-педагогического процесса;
- конструирования и реализации военно-педагогической деятельности;
- учета и оценки полученных результатов;
- регулирования и корректировки запланированных действий и достижений.

Данные этапы весьма обширны по содержанию, но их общая смысловая нагрузка помогает понять динамику военно-педагогического процесса во всей его сложности и противоречивости.

Итак, избранное нами в качестве единицы анализа военно-педагогической деятельности понятие «задачи деятельности» позволило обосновать категорию «технология педагогической деятельности» как компонент профессиональной подготовки офицера; рассмотреть ее задачу природу, представленную бинарными группами аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных и коррекционно-регулирующих задач. Хотя эти группы задач типичны для командиров и начальников как субъектов профессиональной военно-педагогической деятельности, все они в конкретной ситуации предполагают неприменный поиск творческого, индивидуально-личностного решения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста. М., 1989.
2. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М., 2002.
3. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970.
4. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования. М., 2001.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
6. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. М., 2002.
7. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии. М., 1997.

8. Решетников П. Е. Психолого-педагогические основы субъектного развития специалиста. Белгород, 2001.
9. Слостенин В. А. Педагогика. М., 2002.
10. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. М., 1997.
11. Пидкасистый П. И. Теория и технология решения педагогических задач. М., 1997.
12. Уман А. И. Технологический подход к обучению. М., 2017.
13. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. М., 2002.

#### REFERENCE

1. Beshpal'ko, V. P., & Tatur, Yu. G. (1989). Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitatel'nogo protsessa podgotovki spetsialista. Moscow. (In Russian).
2. Isaev, I. F. (2002). Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya. Moscow. (In Russian).
3. Kuz'mina, N. V. (1970). Metody issledovaniya pedagogicheskoi deyatel'nosti. Leningrad. (In Russian).
4. Levina, M. M. (2001). Tekhnologii professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Moscow. (In Russian).
5. Leont'ev, A. N. (1977). Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. Moscow. (In Russian).
6. Kuz'mina, N. V. (2002). Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya. Moscow. (In Russian).
7. Pityukov, V. Yu. (1997). Osnovy pedagogicheskoi tekhnologii Moscow. (In Russian).
8. Reshetnikov, P. E. (2001). Psikhologo-pedagogicheskie osnovy sub'ektnogo razvitiya spetsialista. Belgorod. (In Russian).
9. Slastenin, V. A. (2002). Pedagogika. Moscow. (In Russian).
10. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., & Shiyanov, E. N. (1997). Pedagogika. Moscow. (In Russian).
11. Pidkasty, P. I. (1997). Teoriya i tekhnologiya resheniya pedagogicheskikh zadach: Moscow. (In Russian).
12. Uman, A. I. (2017). Tekhnologicheskii podkhod k obucheniyu. Moscow. (In Russian).
13. Shchurkova, N. E. (2002). Pedagogicheskaya tekhnologiya. Moscow. (In Russian).

---

Устинов И. Ю., Караванов А. А. Технология военно-педагогической деятельности как системообразующий компонент профессиональной подготовки офицера // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2020. № 3. С. 96–104. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/14>

Ustinov, I. Y., & Karavanov, A. A. (2020). Technology military-pedagogical activity as a core component of the training officer. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3). 96–104. (In Russian). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/14>

---

М. В. Циулина

## СТРУКТУРА КОНЦЕПЦИИ РЕФЛЕКСИВНО-ЦЕННОСТНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ТВОРЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

M. V. Tsiulina

### REFLEXIVE-VALUE SUPPORT OF VOCATIONAL CREATIVE TRAINING OF EDUCATION STUDENTS: THE CONCEPT STRUCTURE

**Аннотация.** В статье представлена структура концепции рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов. Концепция рассматривается как система, структура которой представляет собой логически обусловленную взаимосвязь трех компонентов (ценностно-целевые ориентиры, теоретико-содержательное наполнение и нормативная модель реализации концепции), раскрывающих последовательно три ее аспекта (социокультурный, гносеологический и практический). Определена цель концепции рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов, представлена декомпозиция общей цели. Определено место концепции в структуре современных теорий педагогики и аксиологии. Установлены факторы, очерчивающие границы применимости концепции: объекты рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов; особенности контингента процесса рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов; уровень научного знания в области методологии, теории, методики рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов на основе положений системно-синергетического, аксиологического, культурологического и рефлексивно-деятельностного методологических подходов.

**Ключевые слова:** концепция; структура концепции; рефлексивно-ценностное сопровождение; рефлексивно-ценностное сопровождение профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза.

**Abstract.** The article presents the structure of the concept of reflexive-value support of vocational creative training of students of pedagogical universities. The said concept is considered as a system whose structure is a logically determined interconnection of three components (values-goal orientations, theoretical content and the normative model for the concept implementation), which sequentially reveal its three aspects (socio-cultural, epistemological and practical). The goal of the concept was determined, and the decomposition of the general goal was presented. The place of the concept in the structure of modern theories of pedagogy and axiology was determined. The factors that outline the boundaries of applicability of the concept were established: objects of reflexive-value support of vocational creative training of students of pedagogical universities; features of the population of the process of reflexive-value support of vocational creative training of students of pedagogical universities; the level of scientific knowledge in the field of methodology, theory, and technique of reflexive-value support of vocational creative training of students of pedagogical universities based on the provisions of system-synergetic, axiological, culturalological and reflective-activity methodological approaches.

**Keywords:** concept; concept structure; reflexive-value support; reflexive-value support of vocational creative training of education students.

**Сведения об авторе:** Циулина Марина Владимировна, ORCID: 0000-0003-0427-8432. канд. пед. наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, [ciulinamv@cspu.ru](mailto:ciulinamv@cspu.ru)

**About the author:** Tsiulina Marina Vladimirovna, ORCID: 0000-0003-0427-8432. Ph.D., South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, [ciulinamv@cspu.ru](mailto:ciulinamv@cspu.ru)

Состояние проблемы рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов дает основание предположить, что для результативного осуществления данного процесса необходима разработка педагогической концепции, дающей представление о целесообразном педагогическом влиянии на формирование цен-

ностного отношения студентов педагогических вузов к творчеству в профессии с учетом использования потенциала рефлексивно-ценностного сопровождения в процессе профессиональной подготовки. Концепция позволит определить возможности обогащения и преобразования ценностного поля и ценностного отношения студентов к творчеству в деятельности учителя. Нами выявлены социально-исторические предпосылки становления проблемы рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза [13], понятийный аппарат [14] и теоретические аспекты рассматриваемой проблемы [14].

Анализируя опыт ученых по формированию научных концепций различных явлений, в том числе и педагогических, можно сделать вывод, что само понятие «концепция» трактуется по-разному, с учетом тех особенностей, которые представляются приоритетными в процессе изучения явления. Концепция – это и «определенный способ понимания, трактовки явлений, процессов, определенная точка зрения на совокупность явлений, руководящая идея для их систематического освещения ... ведущий замысел в структуре теории» [8, с. 11]; и «основополагающий замысел, идея педагогического знания, указывающая способ построения системы средств обучения и воспитания на основе целостного понимания сущности этих процессов. Она и представляет стратегию педагогической деятельности, определяя разработку соответствующих теорий» [1, с. 18] и др.

Е.В. Яковлевым и Н.О. Яковлевой концепция рассматривается как «сложная, целенаправленная, динамическая система фундаментальных знаний о педагогическом феномене, полно и всесторонне раскрывающая его сущность, содержание, особенности, а также технологию оперирования с ним в условиях современного образования» [18, с. 176]. Такое понимание концепции наиболее близко нам. Поэтому мы, опираясь на данное мнение, трактуем педагогическую концепцию как исторически обусловленную, сложную, целенаправленную, динамическую систему научных знаний о педагогическом явлении, актуализированную современным состоянием развития науки, полно и всесторонне раскрывающих его сущность, содержание, функции, выделяющих и описывающих его особенности и технологию реализации в современных условиях развития образования.

Итак, в каждом из вышеупомянутых определений научное обоснование имеют признаки концепции, указывающие на то, что концепция должна отвечать следующим требованиям:

- наличие четко обозначенной основной идеи, раскрывающей позицию автора;
- системное изложение всех положений концепции, т. е. все последующие в системе положения логично опираются на предыдущие, служащие для них основанием;
- обусловленность концепции развитием современного научного знания;
- технологическое обеспечение перехода от теории к практике [11, с. 108].

При этом необходимо отметить, что в структуре концепции, согласно мнению Е.М. Харлановой [10; 11], помимо гносеологического компонента появляется еще и личностно-ценностный, что отвечает постнеклассическому типу рациональности, учитывающему субъективность самого исследователя, разрабатывающего и реализующего концепцию, и его ценностно-целевые ориентации, соотносенные с социальными целями и ценностями. Подчеркнем, что расширяемое при этом поле научной мысли обогащается знаниями об объекте, обусловленными средствами деятельности, ценностями личности исследователя и его научными целями, соотносенными с общественными, т. е. педагогическое исследование приобретает, наряду с теоретическим (знание о сущем) и нормативным (знание о должном), еще и аксиологический компонент (знание о значимом) [5, с. 342–343].

Осознавая необходимость формирования ценностного отношения педагогов к творческому подходу в своей профессии через осознание и принятие ценностей педагогической деятельности, признавая значимость консолидации мнений разных ученых в различных областях знаний при решении задач профессионального образования и рассматривая формирование рефлексивно-ценностного отношения к творчеству в профессии педагога как ведущую идею и задачу нашего исследования, учитывая актуальную потребность соответствующей педагогической теории и практики, необходимо определить научные подходы и разработать специальную концепцию рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов.

Мы полагаем, что наиболее полно, с точки зрения целей нашего исследования, концепция рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов

педагогических вузов должна представлять собой совокупность научных знаний об исследуемом явлении, закономерностей и принципов его существования в действительности или в деятельности человека, подходов, позволяющих рассмотреть исследуемое явление с разных сторон, комплекс положений, описывающих сущность, содержание, функции, особенности исследуемого явления и предполагаемый результат реализации концепции.

Чтобы соблюсти композиционное единообразие изложения концепции как системы научных знаний и как формы представления результатов научного исследования, согласно точке зрения Е.В. Яковлева [17], мы представляем структуру концепции рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов в следующем композиционном решении:

- общие положения, которые определяют назначение концепции, обоснование основных положений, цели концепции, педагогическое обеспечение, место в педагогической теории и границы применимости;
- понятийный аппарат исследования, определяющий логику трактовки концепции, однозначность, интеграцию и диверсификацию ее положений;
- теоретико-методологические основания, определяющие методологические подходы к исследуемому явлению, позволяющие увидеть взаимосвязь знаний философского, общенаучного и конкретно-научного уровней в отношении исследуемого явления;
- ядро концепции, обеспечивающее ее научность, включающее закономерности и принципы функционирования и развития изучаемого явления, выявленных на основе теоретико-методологических оснований;
- содержательно-смысловое наполнение концепции, определяющее сферу практического ее применения в авторской трактовке на основе теоретических знаний о явлении.

Все эти разделы и условия реализации должны быть представлены во взаимосвязи.

Основываясь на работах Е.М. Харлановой [10; 11], Е.В. Яковлева [17; 18], нами разработана структура концепции рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза (рис. 1).

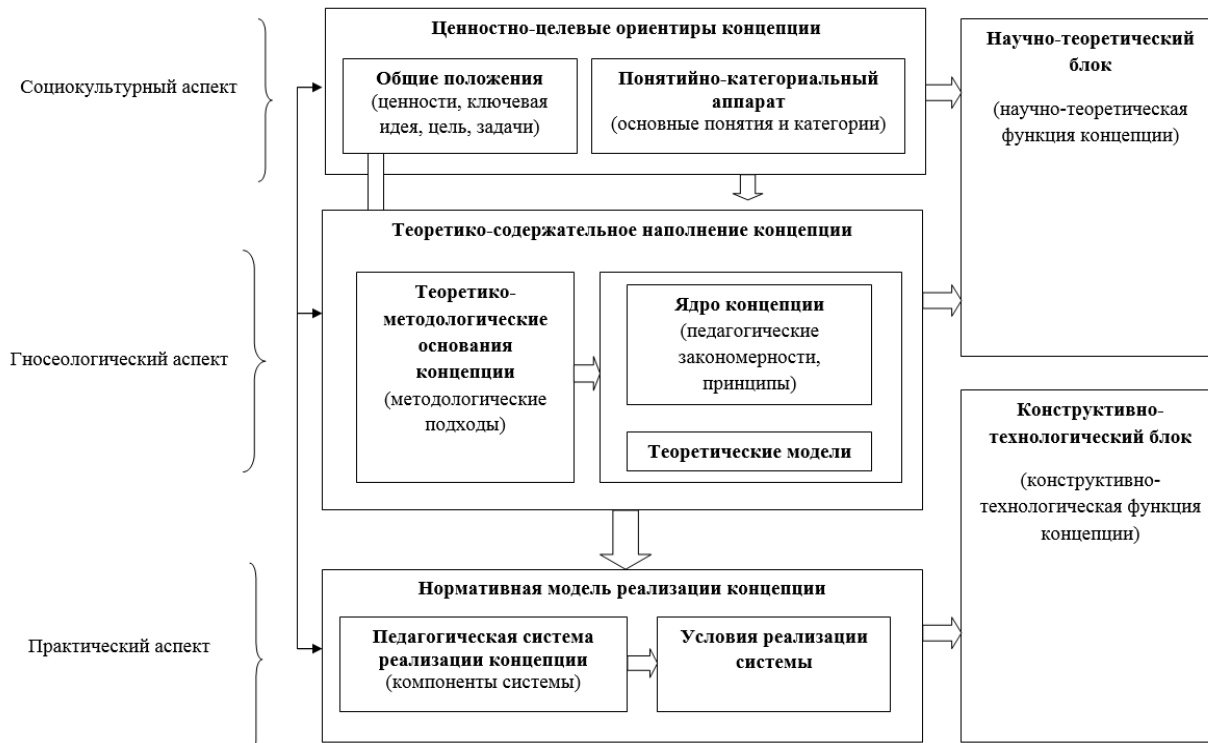


Рис. 1. Структура концепции рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза

Представленная структура концепции рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза, на наш взгляд, позволяет рас-

сма́тривать данную концепцию как целостную, логически стройную, последовательную, завершенную теорию; комплексность авторски обоснованных положений определяет сферу применимости концепции. Эффективность применения концепции в педагогической практике зависит от упорядоченности и согласованности всех аспектов теории, предельного внимания к каждому из ее компонентов, раскрытию сути теории через проекцию теоретических положений на практическую деятельность.

Концепция рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний о процессе рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза, базирующуюся на положениях системно-синергетического, аксиологического, культурологического и рефлексивно-деятельностного подходов.

В науке критерий сложности предполагает диалектическое единство основных положений различных теорий. Сложность системы знаний о явлении также предполагает многообразие его структурного состава и внутренних связей системы. Структура концепции как системы знаний о явлении рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза показывает наличие уровней подчиненности, определяющих логику развертывания ее содержания. Например, общие положения и понятийный аппарат концепции определяют выбор ее теоретико-методологических оснований. Содержательно-смысловое наполнение выстраивается, исходя из закономерностей и принципов, составляющих ядро, а также теоретико-методологических оснований, которые предоставляют практический аппарат для исследования объекта и сущности выбранных понятий.

Каждый раздел концепции имеет свое функциональное назначение, обеспечивая ее целостность, сложность, полноту, сохраняя при этом важность собственных задач, направленных на общую цель. Например, теоретико-методологические основания составляют теоретическую базу, которая дает возможность привлечь необходимый аппарат исследования, ядро концепции позволяет грамотно выстроить практическую деятельность и т. д.

Критерий целенаправленности описывает установку и возможность достижения поставленной цели. При этом необходимо описать предполагаемые результаты, разработать аппарат их измерения, обеспечить наличие информационных связей, способствующих своевременной коррекции результата и необходимых ресурсов. Таким образом, конкретность, измеримость, контролируемость и реальность являются основными характеристиками поставленной в исследовании цели. Целенаправленность системы знаний, составляющих данную концепцию, заключается в полном и всестороннем описании реализации процесса и результата рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза как педагогического феномена. Она обеспечивается выбором теоретических и практических средств, методов, использованием иллюстративного материала, привлечением авторитетных мнений специалистов в области рассматриваемого педагогического явления. Целенаправленность системы знаний исследуемого явления находится в соответствии с общим развитием процесса педагогического сопровождения различных аспектов образовательного процесса в вузе.

Свойство динамичности предполагает наличие и описание межпредметных связей и расширение сферы приложения ее основного содержания как сферы развития самой концепции в дальнейшем, поскольку, в связи с развитием научной мысли, наша точка зрения, несомненно, получит некоторое изменение. При этом говорить о недостоверности знаний, составляющих данную концепцию, нельзя, так как они получили достаточное научное обоснование, подтверждены результатами, которые будут в дальнейшем развиваться, обогащать науку. Поэтому динамичность означает некоторую относительность представленного в концепции научного знания в отношении феномена рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов. Она остается частично открытой для дальнейших исследований, предъявляя устойчивость системы знаний, представленных в концепции.

Основными источниками создания концепции рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза являются:

- социальный заказ, фиксируемый и реализуемый в нормативных документах, нравственно-ценностных нормах и положениях, определяющих суть деятельности специалистов, а также объективных потребностях общества и отдельной личности;
- международный и отечественный педагогический опыт организации педагогического сопровождения различных аспектов образовательного процесса вуза;
- требования к профессиональной компетентности специалистов в области рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза, признание важности профессионально-творческого саморазвития специалиста;
- выдвигание на приоритетные позиции ценностных оснований педагогического творчества в реализации профессионально-педагогической деятельности специалиста;
- теоретические концепции, отвечающие современному уровню развития различных видов педагогического сопровождения в образовательном процессе вузов;
- практический опыт реализации рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза.

Исходя из этого, мы определили место нашей концепции в теории педагогики (рис. 2).

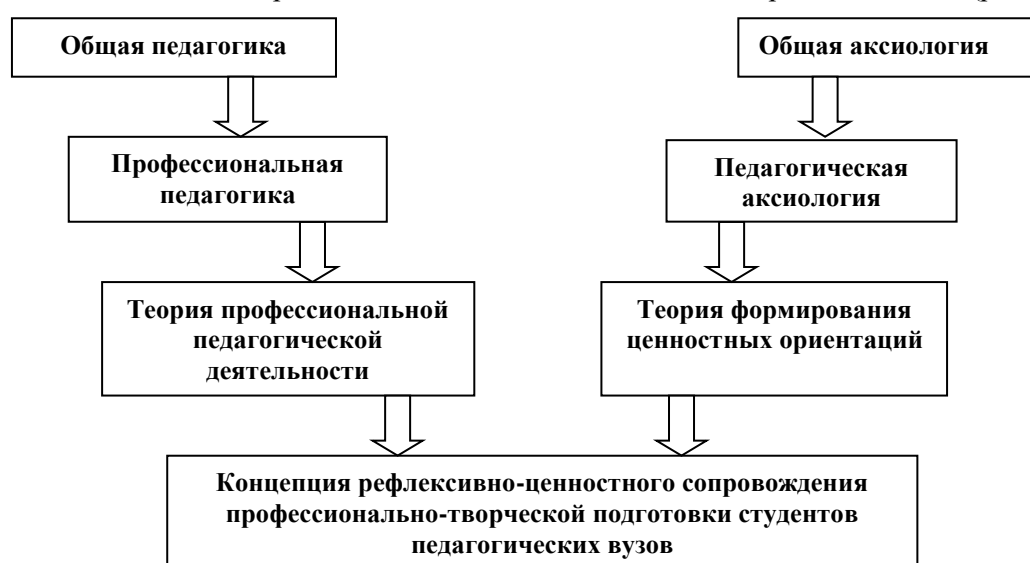


Рис. 2. Место концепции рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза в педагогической науке

Определив место нашей концепции в структуре современных теорий педагогики и аксиологии, рассмотрим ее основные положения.

Доминирующее место в концепции занимает ее цель, так как цель является преддверием результата и характеризуется целенаправленностью и осознанностью. *Целью* разрабатываемой нами концепции является теоретико-методологическое и методико-технологическое обеспечение рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза как специфического вида деятельности педагога по созданию образовательной среды, направленной на решение актуальной педагогической проблемы.

С точки зрения Ю.А. Конаржевского, для эффективной реализации поставленной исследователем цели необходимо структурировать главную цель, которая представляет собой отсроченный результат, в систему подцелей, т. е. выполнить ее декомпозицию. Причем иерархическая декомпозиция главной стратегической цели технологически должна осуществляться с учетом следующих требований:

- 1) формулировка главной цели должна давать операциональное описание конечного результата;
- 2) содержание цели должно быть представлено иерархической структурой подцелей;
- 3) декомпонировать каждую цель верхнего уровня необходимо не менее чем на две цели нижнего уровня;
- 4) цели нижнего уровня по содержанию должны быть конкретнее целей верхнего уровня;

5) формулировки целей должны описывать желаемые результаты;  
 6) формулировки целей должны обеспечивать возможные оценки их достижения;  
 7) построение «пирамиды» целей должно заканчиваться тогда, когда нет смысла продолжать декомпозицию [4].

Декомпозиция общей цели концепции рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов представлена в таблице.

Таблица

**Декомпозиция общей цели концепции рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов**

Цель концепции – теоретико-методологическое и методико-технологическое обеспечение рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов по созданию педагогического проекта, направленного на решение актуальной педагогической проблемы			
Подцель 1. Обеспечение совершенствования педагогической деятельности по вопросу рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов			
1.1. Совершенствование педагогической компетентности преподавателей вуза в вопросе рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов	1.2. Обеспечение развития у педагогов интеллектуальной самостоятельности и творческой инициативы в профессионально-творческом развитии	1.3. Оптимизация временных интеллектуальных затрат в деятельности по рефлексивно-ценностному сопровождению профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов	
Подцель 2. Обеспечение эффективности процесса рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов			
2.1. Обеспечение процесса рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов	2.2. Обеспечение технологичности процесса рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов	2.3. Создание инфраструктуры процесса рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов	
Подцель 3. Обеспечение качества результата рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов			
3.1. Обеспечение качества рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов	3.2. Обеспечение эффективности решения педагогической проблемы средствами рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов	3.3. Согласованность нормативной базы и методов решения педагогической проблемы	3.4. Упорядочение внедрения результата исследования в образовательную практику
Подцель 4. Обеспечение эффективности внедрения результатов рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов			
4.1. Согласованность нормативной базы и методов внедрения в образовательную практику результатов исследования	4.2. Сокращение адаптационного периода образовательной практики к внедряемому объекту	4.3. Обеспечение планируемых в результате внедрения инноваций планируемых результатов, обобщение опыта	4.4. Трансляция инновационного педагогического опыта (теоретического, эмпирического, внедренного)

Концепция рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза – это система, структура которой представляет собой логически обусловленную взаимосвязь трех компонентов (ценностно-целевые ориентиры, теоретико-содержательное наполнение и нормативную модель реализации концепции), раскрывающих последовательно три ее аспекта (социокультурный, гносеологический и практический).

*Ценностно-целевые ориентиры* – это компонент, включающий в себя: цель; понятийно-категориальный аппарат исследования, ключевые ценности концепции, детерминирующие основную идею, раскрывающие социокультурный аспект концепции. Ориентир – категория, направляющая, очерчивающая контур приложения смысла. В контексте решения какой-либо научной проблемы ориентир конструирует вектор направленности действия: обозначает цель, соотнося ее с

культурой; смыслы обретают ценностную окраску, также в соответствии с культурными маркерами; понятийно-категориальный аппарат исследования становится более точным и целеориентированным. Ценностно-целевые ориентиры – один из наиболее важных компонентов разрабатываемой системы, так как увязывает все исследование с конечными целями и задает вектор движения, очерчивая ценностно-смысловой коридор в социокультурном пространстве.

*Компонент теоретико-содержательного наполнения* включает методологические подходы, ядро концепции, теоретические модели. Он обеспечивает реализацию гносеологического аспекта концепции. Данный компонент систематизирует представления о педагогических явлениях исследуемого вопроса; средствами системного анализа предмета исследования способствует формированию системы теоретических знаний о структуре и связях исследуемой системы. Закономерности и принципы, составляющие ядро концепции, определяют следующий компонент – практический. Они устанавливают внутренние связи и зависимости, ориентирующие организацию педагогического процесса.

*Практический аспект* педагогической концепции представлен нормативной моделью. Он дает «общее представление о должном, о том, какими должны быть содержание и процесс учебно-воспитательной деятельности, как осуществлять и преобразовывать их» [5]. Практический аспект демонстрирует система педагогического обеспечения рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов и педагогические условия ее реализации.

Проведя анализ исследований педагогического обеспечения, мы установили, что:

- педагогическое обеспечение направлено на изменение совокупности возможностей образовательного процесса в требуемое состояние для практической деятельности [9];
- содержание педагогического обеспечения включает: выявление факторов, объективно действующих на реализацию педагогического воздействия [6]; создание условий для реализации педагогической деятельности [16]; управление совокупностью ресурсов [9]; разработку и реализацию средств педагогической деятельности [7];
- динамика педагогического обеспечения проявляется в трансформации влияния внешних факторов в доминирующую позицию внутренних факторов [2].

*Установление границ применимости* любой педагогической концепции позволяет очертить область ее эффективного функционирования и развития. Границы применимости концепции, представленные объектами, на которые распространяется действие выдвинутых положений, областями педагогической действительности, спецификой субъектов педагогического процесса, условиями эффективного функционирования и развития исследуемого явления, позволяют осуществить прогнозирование ее дальнейшей жизнеспособности в других областях современной науки.

В нашем случае к *факторам, очерчивающим границы применимости* концепции рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов, мы можем отнести:

- объекты рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза, на которые распространяется действие концепции;
- особенности контингента процесса рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза;
- уровень научного знания в области методологии, теории, методики рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза на основе положений системно-синергетического, аксиологического, культурологического и рефлексивно-ценностного методологических подходов.

С позиций нашего исследования *объектами* рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов будут являться:

- профессионально-творческая компетенция студента педагогического вуза;
- действенные знания о содержании профессионально-педагогических ценностей;
- рефлексивно-ценностная компетенция участников процесса сопровождения (сопровождающий и сопровождаемый).

*Профессионально-творческая компетенция студента педагогического вуза* представляет собой систему профессиональных знаний, умений, освоенных способов действий, поле профессиональных ценностей, личностный опыт в области реализации творческого подхода в педагогиче-

ской деятельности; коммуникативно-дискурсивные способности и нацеленность на дальнейшее их совершенствование; стремление к профессионально-творческой самореализации и саморазвитию.

*Действенные знания о содержании профессионально-педагогических ценностей* включают в себя теоретические знания о содержании, месте педагогических ценностей в структуре общечеловеческих ценностей, о сущности педагогического труда, о роли его в развитии общества и воспитании подрастающего поколения. Действенными эти знания становятся потому, что обращают будущего педагога к деятельности, которая формирует в нем профессионально-ценностное поле, определяет вектор личностно-профессионального развития.

*Рефлексивно-ценностная компетенция участников процесса сопровождения* понимается нами как владение способами рефлексии в отношении своей деятельности. Сопровождающий обладает рефлексивными умениями в реализации процесса обеспечения педагогического сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов и становления их базы профессионально-педагогических ценностей. Сопровождаемый на основе рефлексивных умений и опыта рефлексивной деятельности формирует образ будущей профессии, с ее ценностным наполнением и творческим подходом.

Следующим фактором, очерчивающим границы применимости концепции, являются *особенности контингента* процесса рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов. Субъектами этого процесса являются: сопровождающие – преподаватели педагогических вузов и сопровождаемые – студенты педагогических вузов. В контексте этого эффективная реализация исследуемого педагогического процесса должна строиться на субъект-субъектных отношениях.

При этом преподаватель, наряду с прочими профессиональными компетенциями, должен обладать комплексом компетенций, обслуживающим процесс сопровождения: гносеологическими, творческими, планомерно-проектировочными, коммуникативными, контрольно-оценочными, мониторинговыми, исследовательскими, саморазвития, владеть способами педагогического взаимодействия, направленными на организацию ценностной рефлексии студентов.

Студент в процессе профессионально-творческой подготовки должен овладеть компетенциями: самовоспитания ценностного отношения к творчеству в профессии учителя; вербального и невербального коммуникативного поведения, отвечающего нормам профессионально-педагогической деятельности; рефлексивно-оценочными для соотнесения личностных ценностей с профессионально-педагогическими; самопознания и владения технологией саморазвития.

Третьим фактором границ применимости концепции является *достигнутый уровень научного знания* в области методологии, теории, методики рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов [12].

В теории системно-синергетического подхода выявлены совокупности взаимосвязанных сущностных признаков системы, основным из которых в рамках системно-синергетического подхода является самоорганизация; выявлены структура и признаки самоорганизующихся систем; установлен межсистемный характер взаимодействия самоорганизующихся систем; открыт системный синергизм как сообразное, гармонизированное и оптимальное взаимодействие компонентов системы; исследованы законы социально-педагогических процессов.

Теория аксиологического подхода обозначает сущность, содержание и ведущие признаки понятия «ценности»; раскрывает социологические, нормативные, психологические и педагогические аспекты ценностных ориентаций и способы их формирования (технологии и методики); классифицирует ценности, связывая их с культурой, духовной деятельностью человека и философией; выявляет роль среды в формировании ценностей; представляет систему ценностных ориентаций как составную часть мировоззрения личности.

В теории культурологического подхода установлена специфика присвоения ценностей культуры (культурно-исторический подход); определены различия типов ценностной рефлексии; формируется новый тип научной рациональности, которая ориентирована на самооценку человека (гуманизм – идеология превосходящей ценности человека над другими социальными ценностями); произошло изменение антропологического основания образования (рефлектированный антропоцентризм), выраженного в изменении сознания индивида, его отношения к природе, обществу и самому себе.

Теория рефлексивно-деятельностного подхода богата историей, направлениями исследований, обилием теорий деятельности (социологические, психологические, педагогические и др.); выделены закономерности развития деятельности, обозначены принципы; систематизированы различные виды деятельности и роль ее в становлении личности; обозначена структура деятельности, уровни и мотивы, специфические особенности разных видов деятельности, в том числе на основе рефлексии.

Обозначенные границы применимости нашей концепции не являются окончательными. Они могут трансформироваться с развитием научной мысли в педагогической теории и практике.

Таким образом, представлена структура концепции рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза, определено место концепции в структуре современных теорий педагогики и аксиологии; установлены факторы, очерчивающие границы применимости концепции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д, 1999.
2. Григорьева Н. Г. Теория и практика педагогического обеспечения личностного саморазвития студентов в контексте экокультурного подхода: Дис. ... д-ра пед. наук. Хабаровск, 2000. 450 с.
3. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. М., 1982.
4. Конаржевский Ю. А. Анализ урока. М., 1999.
5. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап. М., 2008.
6. Москвина Н. Б. Трансформация риска личностно-профессиональных деформаций учителя в ресурс развития: педагогическое обеспечение: Дис. ... д-ра пед. наук. Хабаровск, 2005. 431 с.
7. Пучков Н. П. Формирование системы обеспечения качества подготовки специалиста в условиях технического вуза: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Елец, 2004. 40 с.
8. Спиринов Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование). М., 1997.
9. Тимонин А. И. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета: Дис. ... д-ра пед. наук. Кострома, 2008. 425 с.
10. Харланова Е. М. Развитие социальной активности студентов вуза в процессе интеграции формального и неформального образования: Дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2015. 435 с.
11. Харланова Е. М. Педагогическая концепция с позиции постнеклассической науки: структура, функции, методы // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 3. С. 107–112.
12. Циулина М. В. Методология психолого-педагогических исследований. Челябинск, 2015.
13. Циулина М. В. Социально-исторические предпосылки становления проблемы рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 6. С. 112–122.
14. Циулина М. В. Теоретические аспекты проблемы рефлексивно-ценностного сопровождения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 1. С. 110–118. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-1/16>
15. Циулина М. В., Гревцева Г. Я. Понятийный аппарат проблемы рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование и педагогические науки. 2018. Т. 10. № 4. С. 37–47.
16. Шабанов Г. А. Педагогическое обеспечение качества образования в вузе: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 427 с.
17. Яковлев Е. В. Концепция внутривузовского управления качеством образования будущих специалистов // Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧППУ. Серия 3: Управление качеством профессионального образования. 2001. № 3. С. 25–40.
18. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М., 2006.

#### REFERENCES

1. Bondarevskaya, E. V., & Kul'nevich, S. V. (1999). *Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyakh i sistemakh vospitaniya*. Rostov-on-Don. (In Russian).
2. Grigor'eva, N. G. (2000). *Teoriya i praktika pedagogicheskogo obespecheniya lichnostnogo samorazvitiya studentov v kontekste eko-kul'turnogo podkhoda: diss. ... d-ra ped. nauk. Khabarovsk*. (In Russian).

3. Zagvyazinskii, V. I. (1982). Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya. Moscow. (In Russian).
4. Konarzhevskii, Yu. A. (1999). Analiz uroka. Moscow. (In Russian).
5. Kraevskii, V. V., & Berezhnova, E. V. (2008). Metodologiya pedagogiki: novyi etap. Moscow. (In Russian).
6. Moskvina, N. B. (2005). Transformatsiya riska lichnostno-professional'nykh deformatsii uchitelya v resurs razvitiya: pedagogicheskoe obespechenie: diss. ... d-ra ped. nauk. Khabarovsk. (In Russian).
7. Puchkov, N. P. (2004). Formirovanie sistemy obespecheniya kachestva podgotovki spetsialista v usloviyakh tekhnicheskogo vuza: Avtoref. diss. ... d-ra ped. nauk. Elets. (In Russian).
8. Spirin L. F. (1997). Teoriya i tekhnologiya resheniya pedagogicheskikh zadach (razvivayushcheesya professional'no-pedagogicheskoe obuchenie i samoobrazovanie). Moscow. (In Russian).
9. Timonin, A. I. (2008). Sotsial'no-pedagogicheskoe obespechenie professional'nogo stanovleniya studentov gumanitarnykh fakul'tetov universiteta: Diss. ... d-ra ped. nauk. Kostroma. (In Russian).
10. Kharlanova, E. M. (2015). Razvitie sotsial'noi aktivnosti studentov vuza v protsesse integratsii formal'nogo i neformal'nogo obrazovaniya: Diss. ... d-ra ped. nauk. Chelyabinsk. (In Russian).
11. Harlanova, E. M. (2017). Pedagogical conception viewed by post-classical science: structure, functions and methods. *Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*, (3), 107–112. (In Russian).
12. Tsiulina, M. V. (2015). Metodologiya psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy. Chelyabinsk. (In Russian).
13. Tsiulina, M. V. (2016). Social and historical preconditions of the problem of reflexive value support of the professional creative training of pedagogical university students. *Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*, (6), 112-122. (In Russian).
14. Tsiulina, M. V. (2019). Theory of reflexive-value support in professional training of future educators. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (1), 110-118. (In Russian).
15. Tsiulina, M. V., & Grevtseva, G. Ya. (2018). Key terms of reflection valuable support task for the professional and creative training of the pedagogical university students. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*, (10(4)), 37-47. (In Russian). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-1/16>
16. Shabanov, G. A. (2006). Pedagogicheskoe obespechenie kachestva obrazovaniya v vuze: Dis. ... d-ra ped. nauk. Moscow. (In Russian).
17. Yakovlev, E. V. (2001). Kontseptsiya vnutrivuzovskogo upravleniya kachestvom obrazovaniya budushchikh spetsialistov. *Vestnik Instituta razvitiya obrazovaniya i vospitaniya podrastayushchego pokoleniya pri ChG-PU. Seriya 3: Upravlenie kachestvom professional'nogo obrazovaniya*, (3), 25-40. (In Russian).
18. Yakovlev, E. V., & Yakovleva, N. O. (2006). Pedagogicheskaya kontseptsiya: metodologicheskie aspekty postroeniya. Moscow. (In Russian).

---

Циулина М. В. Структура концепции рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2020. № 3. С. 105–114. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/15>

Tsiulina, M. V. (2020). Reflexive-value support of vocational creative training of education students: the concept structure. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3). 105–114. (In Russian). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/15>

---

Н. С. Шкитина, Н. С. Касаткина

## МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

N. S. Shkitina, N. S. Kasatkina

### TRAINING EDUCATION STUDENTS IN CIVIC AND PATRIOTIC EDUCATION FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS: A MODEL

**Аннотация.** Актуальность проблемы подготовки студентов педагогических вузов к организации гражданско-патриотического воспитания школьников обусловлена последними социально-экономическими изменениями, в связи с которыми произошел пересмотр основных позиций высшего педагогического образования. На основании понятийно-терминологического анализа был создан терминологический ряд базовых понятий исследуемой проблемы: гражданственность, патриотизм, гражданско-патриотическое воспитание школьников, подготовка студентов педагогических вузов к организации гражданско-патриотического воспитания школьников. На основании анализа авторских позиций понимания процесса подготовки студентов педагогических вузов к организации гражданско-патриотического воспитания школьников выделены основные его характеристики. В статье представлено авторское определение понятия «подготовка студентов педагогических вузов к организации гражданско-патриотического воспитания школьников», понимаемого как система подготовки (теоретическая, методическая, практическая), целью которой является формирование компетентности, отражающей сформированность у студентов соответствующих компетенций. В результате теоретического осмысления исследуемой проблемы создана процессная модель подготовки студентов педагогических вузов к организации гражданско-патриотического воспитания школьников, отражающая сущность и динамику исследуемого процесса. Процессная модель состоит из мотивационно-ценностного, содержательно-деятельностного и рефлексивно-коррекционного этапов. Мотивационно-ценностный компонент обуславливает деятельность, обеспечивающую принятие педагогических и общечеловеческих ценностей, определяющих внутренний, эмоциональный ориентир поведения и деятельности будущего педагога. Содержательно-деятельностный компонент отражает особенности процесса подготовки студентов педагогических вузов к организации гражданско-патриотического воспитания школьников. Способность к критическому самоанализу и осознанию своей деятельности на основе рефлексии характеризует рефлексивно-корректирующий компонент. Методологический анализ сущности исследуемого явления позволил выделить методологические основы – системный, деятельностный и аксиологический подходы.

**Abstract.** Training education students of pedagogical universities how to organize civic-patriotic education in secondary schools is a relevant problem due to the latest socio-economic changes and the following revision of the main positions of higher pedagogical education. Based on the conceptual and terminological analysis, we determined a terminological series of basic concepts of the studied problem, such as civic consciousness, patriotism, civic-patriotic education in secondary school, training of education students in civic and patriotic education for secondary school children. Based on the analysis of the author's positions on the process of training education students in civic and patriotic education for secondary school children, the main characteristics of such training were highlighted. The article presents the author's definition of the concept of 'training education students in civic and patriotic education for secondary school children' that is understood as a training system (theoretical, methodological, practical), the purpose of which is the formation of competence reflecting the maturity of corresponding competencies in students. Based on the theoretical conceptualization of the studied problem, a process model for training education students in civic and patriotic education for secondary school children was created. The model, reflecting the essence and dynamics of the process under study, consists of values-motivational, content-activity and reflexive-corrective stages. The values-motivational component determines the activity that ensures the adoption of pedagogical and universal values that guide the internal emotional orientation of the behavior and activities of the future teacher. The content-activity component reflects the peculiarities of the process of training education students in civic and patriotic education for secondary school children. The ability for critical self-analysis and awareness of one's activity on the basis of reflection characterizes the reflexive-corrective component. The methodological analysis of the phenomenon under study made it possible to single out the methodological foundations, such as systemic, activity-based and axiological approaches.

**Ключевые слова:** гражданственность; патриотизм, гражданско-патриотическое воспитание школьников; подготовка студентов педагогических вузов к организации гражданско-патриотического воспитания школьников.

**Keywords:** civic consciousness; patriotism, civic-patriotic education in secondary school; training of education students in civic and patriotic education.

**Сведения об авторах:** Шкитина Наталья Сергеевна, ORCID: 0000-0003-4778-5717, канд. пед. наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, shkitinans@cspu.ru; Касаткина Наталья Степановна, ORCID: 0000-0003-4619-0463, канд. пед. наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, kasatkinans@cspu.ru

**About the authors:** Shkitina Natalia Sergeevna, ORCID: 0000-0003-4778-5717, Ph.D., South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, shkitinans@cspu.ru; Kasatkina Natalya Stepanovna, ORCID: 0000-0003-4619-0463, Ph.D., South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, kasatkinans@cspu.ru

В последние десятилетия в России развернулась работа по созданию системы формирования гражданственности и патриотизма у подрастающего поколения на идеях демократического общества. В современном обществе проблема формирования гражданских качеств у молодежи приобретает особо важное значение по нескольким причинам: возрастает уровень информированности молодого поколения, наблюдаются процессы демократизации и появление многопартийной системы, что создает определенные трудности в понимании молодым поколением сущности гражданственности, так как современная молодежь не прошла той школы гражданско-патриотического воспитания, которое выпало на долю старшего поколения. Современный этап реформирования образования требует того, чтобы формирование гражданских и патриотических качеств у молодежи стало специально организованным процессом, ориентированным на принятие гуманных, социально одобряемых общечеловеческих ценностей и образцов гражданского и патриотического поведения.

Размышления о необходимости воспитания гражданских чувств встречаются в работах древних философов Греции и Рима: постулат о едином Вселенском разуме, в котором гражданственность и патриотизм рассматриваются как определенная причастность к нему. Все, что оторвано от вселенского, всеобщего, все, что индивидуально, по мнению философов, обречено на гибель и разложение. Демокритом гражданственность рассматривается в связи с организацией процесса воспитания. В этом плане речь идет о формировании такого качества личности, как гражданственность, через принятие общепринятых норм гражданского поведения и установок, а чувство долга и ответственность перед обществом делает процесс управления отношениями в этом обществе более эффективным, так как он связан с законами морали и нравственности [9]. Таким образом, устанавливается неразрывная связь между знанием гражданских норм и гражданскими поступками.

Проведенный анализ научных источников позволяет констатировать тот факт, что в воспитательных концепциях философов *Древней Греции* характерной чертой было рассмотрение человека только в отношении его к государству, родной стране, а не самого по себе.

*Эпоха Возрождения* (Франсиск Скорина, Франсуа Мари Вольтер и др.) характеризуется гуманистической направленностью; человек, который проходит различные этапы развития, прежде чем он станет гармонически развитой личностью, рассматривается как наивысшая ценность, и одной из важнейших морально-этических добродетелей человека является его любовь к Отечеству [8].

*Русские просветители* Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, Н.Г. Чернышевский, касаясь вопросов организации воспитания, выделили в качестве главной цели формирование гражданственности и патриотизма, воспитание гражданина, который любит свою Родину, живет ее проблемами и пытается принять активное участие в общественных делах [3; 11; 18]. Такое воспитание предполагает свободу развития и, прежде всего, овладение общечеловеческими ценностями, такими как правда, добро, долг, ответственность перед Родиной и обществом и др., а также развитие самостоятельности в суждениях, трудолюбия, твердости воли, аскетизма [8].

После 1917 года в России вопрос формирования гражданственности и патриотизма у подрастающего поколения приобрел особую актуальность и обновленное содержание. Новая идеология и новые цели коммунистического воспитания диктовали изменение содержания воспитания в целом и гражданско-патриотического воспитания в частности.

*Советская система* воспитания и система гражданско-патриотического воспитания в том числе имела четкие отличия от дореволюционной системы воспитания в России. Это касалось прежде всего идеологических установок, целей, методических основ, т. е. содержания и методов, приемов, средств. В основе проблем, связанных с воспитанием советского гражданина и патриота, находились идеи научного коммунизма. В этот период гражданское воспитание было составляющей системы идейно-политического воспитания, которая была направлена на формирование коммунистического сознания, коллективистских навыков общения с развитым общественным мнением и полностью пронизана коммунистической идеологией. Все эти особенности распространялись и на область гражданско-патриотического воспитания молодого поколения.

Известный педагог А.С. Макаренко уделял большое внимание формированию гражданственности в организации советской системы воспитания. Наряду с такими качествами, как смелость, мужество, честность, трудолюбие, он выделял гражданскую позицию воспитанника. А.С. Макаренко считал, что далеко не в героических поступках («героических вспышках») проявляется настоящая гражданственность, а в обыденной, нудной, шаблонной, неинтересной, кажущейся бесполезной работе. Настоящий гражданин, по его мнению, должен не только любить свою Родину, но и делать это осмысленно, быть образованным, профессионалом своего дела, обладающим чувством долга и чести, осознающим свое достоинство, быть бодрым и оптимистичным [7].

В.А. Сухомлинский делал акцент на формировании активной гражданской позиции через организацию эмоционально насыщенной, деятельной жизни, отношений в коллективе. По его мнению, самое глубокое впечатление на детей производит речевое воздействие педагога, который в своих рассказах раскрывает важнейшие для ребенка темы: человек и общество, свобода и угнетение, счастье и горе; и чем больше ребенок узнает об окружающем его мире, тем больше он связывает моральные принципы с действительностью [16].

Сегодня формирование гражданственности и патриотизма невозможно без учета современных тенденций развития образовательного процесса, в частности, его *гуманизации*. Она выступает в качестве общепризнанной идеи, не только задающей новый взгляд на современную ситуацию развития любого учебного заведения, но и ускоряющую развитие педагогической мысли в области решения вопросов гражданско-патриотического воспитания. Однако нужно отметить, что осуществление идеи гуманизации сталкивается с определенными трудностями: с неподготовленностью русского менталитета к применению гуманистического воспитания, с нежеланием преодолевать ранее сложившиеся и понятные стереотипы и развить национальный – гуманистический образ мышления, направленный на понимание и принятие общечеловеческих ценностей, одними из которых являются гражданственность и патриотизм.

Проанализировав работы А. Маслоу, Д. Олпорта, К. Роджерса, мы пришли к следующим выводам: в основе гражданско-патриотического воспитания лежат общечеловеческие, непреходящие ценности; гражданское воспитание связано с процессом развития индивидуальности, со становлением своего «Я», с индивидуальной траекторией развития; существуют методы, средства и формы гражданско-патриотического воспитания общие для всех, но в то же самое время для каждого человека они индивидуальны; мотив вступать в общение с другими людьми является главенствующим [13].

Развивая идеи гражданско-патриотического воспитания, заложенные в трудах прошлого, *современная педагогическая наука* рассматривает формирование гражданственности и патриотизма как необходимую составную часть воспитания подрастающего поколения. Большинство ученых рассматривают гражданственность и патриотизм как *интегративные качества личности*, заключающиеся в *любви к Родине, уважении к государственной власти, стремлении к миру*, чувстве собственного достоинства и внутренней свободе, дисциплинированности и *культуре межнационального общения*. Становление гражданственности зависит от уровня развития общественного строя и общества, законов и закономерностей развития конкретного государства, уровня развития культуры (нравственной, политической, правовой и др.), субъективных обстоятельств (усилий педагогов, родителей, деятельности общественных организаций). Рядом исследователей проблема

гражданско-патриотического воспитания рассматривается как составляющая *нравственного* воспитания. На наш взгляд, такой подход правомерен, поскольку нравственное воспитание – это большой пласт воспитательной работы, который включает, по мнению некоторых авторов, и такие задачи, как половое воспитание, экономическое и даже частично правовое.

Изучение различных аспектов формирования гражданственности и патриотизма нашло отражение в целом ряде диссертационных работ, подготовленных в 1990–2000-х гг. Особое внимание проблеме воспитания гражданственности уделяет А.С. Гаязов, который, как и многие исследователи, рассматривает гражданственность как качество личности, раскрывающее структуру и сущность гражданской деятельности, которая им трактуется как особым образом организованное взаимодействие гражданина с обществом и государством [2].

Автор выделяет *особенности* российского патриотизма и гражданственности: державный и интернациональный характер, народность, нерационалистичность, высокая духовность.

Особый интерес, на наш взгляд, представляет собой диссертационное исследование И.В. Суколенова, в котором он определяет принципы инвариантности системы образования в России, среди них – *принцип общинности образа жизни русских*, который отражает особенности ментальной и духовной организации русского народа, отражающий особенности социально-экономического жизненного уклада; *принцип приоритета государственных интересов над личными*; принцип приоритета *национальной идеи*, выражающийся в организации учебно-воспитательного процесса исходя из особенностей российской действительности [14].

На основании вышеизложенного гражданственность нами рассматривается в следующих аспектах:

- *мировоззренческий* (знания, убеждения, моральные нормы, ценностные ориентации, идеалы др.);
- *поведенческий* (действия, поступки, поведение и др.);
- *оценочный* (нравственное, политическое, правовое самосознание, самостоятельность оценки, критичность мышления и др.)
- *культурный* (культура чувств, общения, поведения др.).

Вслед за Н.А. Паточкиной мы считаем, что *школьные традиции* способствуют формированию общих интересов и необходимых качеств личности. Подобные традиции формируют идейно-нравственную позицию школьников и организуют их жизнь таким образом, что у обучающихся вырабатываются *творческие способности* к быстрой и умелой социальной ориентировке. При этом у них развивается *критическое мышление*, в результате чего они становятся активными, информированными и заинтересованными участниками политического процесса [10].

Г.М. Суходолова делает акцент на патриотическом воспитании средствами туризма, к которым относит посещение краеведческого музея, экскурсии по родному краю, тематические выпуски газет, посвященные родине и родному краю, конкурсы рисунков на тему «Родина», радиопередачи и презентации, демонстрация видеофильмов. Итогом всех мероприятий может стать заключительный вечер и награждение учащихся, показавших знания о большой и малой родине [15].

На основании анализа исследований, посвященных гражданско-патриотическому воспитанию школьников, можно выделить *критерии патриотической* воспитанности: наличие знаний; отношение к труду, участие в общественно-трудовой деятельности; отношение к людям, участие в общественно-полезной и военно-патриотической деятельности; отношение к себе (самовоспитание).

Н.В. Ипполитова считает, что формирование гражданственности должно быть направлено на развитие у молодого поколения «любви к Родине, преданности Отечеству, стремления личным трудом содействовать прогрессивному развитию страны», т. е., по ее мнению, патриотизм является одним из *компонентов гражданственности* [4].

Появление в стране многопартийной системы делает проблему формирования гражданственности у подрастающего поколения особенно актуальной, т. к. идеи гражданственности берутся на вооружение партиями и движениями различного, часто противоположного направления. Это приводит к тому, что понятия «гражданственность», «гражданин» приобретают подчас негативный оттенок. Поэтому мы считаем необходимым переосмысление содержания «гражданственности» в новых социально-экономических условиях.

А.Ф. Присяжная описывает опыт формирования гражданственности в США в сравнении с Россией. Во время организации учебно-воспитательного процесса в России учителя специально обращают внимание учащихся на ситуации, где проявляется моральный выбор – педагоги создают проблемные ситуации, организуют дискуссии, подводят учащихся к серьезному нравственному выводу [12]. Воспитание нравственности – важный элемент воспитательной работы любого учителя или классного руководителя в России. В то же время этот вопрос является спорным в других странах, т. к. на Западе считают, что нравственных систем много: даже общечеловеческие ценности могут быть «религиозными» и «нерелигиозными», нравственность может быть основана на коллективизме и на приоритете личности.

На данном этапе в России руководствуются концепцией гуманистического воспитания, на Западе педагоги стараются влиять не на качества личности, а на качество деятельности, не вмешиваясь в личностную сферу. Для американцев, например, патриотизм стоит в ряду таких качеств, как национализм и интернационализм. Под национализмом понимается любая форма приоритета какой-либо нации. Этот приоритет не обязательно бывает корыстным. Например, любовь к Родине трактуется как выделение одной нации перед остальными. И соответственно, патриотизм совершенно не обязательно является положительным качеством. Интернационализм исключает какое-либо выделение одной нации перед другими, а значит патриотизм, т.е. приверженность в чувствах одной нации, не совместим с интернационализмом.

В Америке можно выделить два подхода к решению вышеописанной проблемы. Старые, консервативные подходы предполагают более *националистические (патриотические) позиции*, которые пропагандируют *интернационализм*. В первую очередь, это связано с изменением социально-экономической ситуации в стране и образа жизни американцев. Раньше каждая семья вела оседлый образ жизни, люди из поколения в поколение жили в одной местности, а специальности переходили по наследству от отца к сыну. Современная Америка – кочующая. Каждая семья переезжает с места на место, получая новые назначения. Дети, отделяясь от родителей, ведут самостоятельную жизнь, тоже разъезжая по стране, поэтому некоторая сентиментальность по отношению к определенной местности даже старомодна. Интернационализм, в свою очередь, является основой американской демократии. И сегодняшние учителя дают школьникам возможность почувствовать гордость за американскую демократию, что является *компромиссом* между национализмом и интернационализмом.

На основании анализа становления и развития проблемы воспитания гражданственности *за рубежом* можно сделать вывод, что существует *многовариантность* решения проблемы гражданского воспитания, которая основывается на демократических характеристиках развитых государств Запада.

Анализ первоисточников, посвященных проблеме гражданско-патриотического воспитания, позволяет нам сделать вывод о недостаточной разработанности ряда аспектов. Это заставляет по-новому посмотреть на проблему воспитания гражданственности и патриотизма у школьников средней общеобразовательной школы.

Взаимоотношения *личности и общества, гражданина и государства* определяют содержание и сущность гражданственности и патриотизма, а также особенности организации процесса гражданско-патриотического воспитания. Мы считаем, что понятие «патриотизм» является частью понятия «гражданственность». Под *гражданственностью* мы понимаем интегративное качество личности, заключающееся в любви к Родине, уважении к государственной власти, культуре межнационального общения и стремлении к миру, которое определяется объективными закономерностями развития общества, особенностями государственного устройства, уровнем правовой, политической, нравственной культуры в нем, субъективными усилиями педагогов, родителей, общественных организаций.

Под *гражданско-патриотическим воспитанием* нами понимается целенаправленное взаимодействие педагога и обучаемых, результатом которого является формирование гражданственности и патриотизма [5].

Существуют различные классификации моделей воспитания, самыми распространенными являются структурно-функциональные, процессные, образовательные, компетентностные и др. [19]. Исходя из особенностей процесса гражданско-патриотического воспитания обучающихся, мы

выбрали *процессную модель*, отличительной чертой которой является представление последовательности перехода исследуемого явления из одного состояния в другое.

Представление процесса подготовки студентов педагогических вузов к гражданско-патриотическому воспитанию в школе в процессной модели осуществляется нами через демонстрацию ее структуры. Говоря о структуре процесса, мы имеем в виду серию поперечных сечений, являющихся в некотором смысле его переломными моментами, этапами, последовательными состояниями.

Каждый последующий этап характеризуется теми или иными изменениями по сравнению с ранее пройденными: у объекта могут появиться новые или исчезнуть существующие качества, произойти замена одних качеств другими. Представление каждого этапа процесса подготовки студентов педагогических вузов к гражданско-патриотическому воспитанию в школе в соответствии с указанными позициями позволяет последовательно рассмотреть его содержание, обосновать переход от одного этапа к другому, выявить направления развития в целом и понять, за счет чего получен описанный результат функционирования данного процесса. В то же время для процесса подготовки студентов педагогических вузов к гражданско-патриотическому воспитанию школьников характерны устойчивость, сохранение сущности объекта, так как остаются неизменными его существенные стороны: закономерные связи, элементы структуры, особенности функционирования как целого и т. д.

Выделяя элементы гражданско-патриотического воспитания школьников, необходимо отметить следующее. Основой формирования гражданского сознания подрастающего поколения является непосредственно *практическая деятельность*, направленная на сохранение малой и большой родины. Именно в процессе гражданско-патриотического воспитания школьники на своем опыте убеждаются в истинности идей, вырабатывают свои убеждения и проявляют чувства.

*Гражданские убеждения* основываются на сумме знаний, полученных школьниками в процессе изучения основ наук и практической деятельности. Усвоение знаний об общественных явлениях, нравственных качествах человека – необходимая предпосылка, чтобы научить воспитанников правильно оценивать не только собственное поведение, но и действия других людей, понимать свой долг.

Эти *знания* расширяются и дополняются в ходе экскурсоводческой работы и служат фундаментом для формирования гражданских убеждений, но, не связанные с практической деятельностью, они не могут обеспечить высокой идейности. Знания становятся действенными, превращаются в личностные убеждения лишь в процессе общественно полезной деятельности учащихся. Но поступки воспитанников служат одновременно и критерием убежденности.

*Чувства* также имеют большое значение в гражданско-патриотическом воспитании, что обусловлено соотношением эмоционального и рационально-познавательного аспектов ценностного отношения. Воздействие на чувства учащихся, вызывание глубоких эмоциональных переживаний способствует успеху любой воспитательной работы – глубоко прочувствованные знания превращаются в убеждения. Таким образом, гражданские чувства и убеждения воплощаются в гражданские идеи, чувства и их практические проявления.

Для демонстрации содержания исследуемого процесса в целом, а также каждого отдельного этапа целесообразно характеризовать: целевые ориентации, содержание и особенности деятельности субъектов, методы, формы и средства работы, показатели эффективности, полученный результат.

### **Модель подготовки студентов педагогических вузов к гражданско-патриотическому воспитанию школьников**

#### **I этап – мотивационно-ценностный.**

*I шаг* – отбор студентами методов и приемов гражданско-патриотического воспитания; вступительная беседа с обучаемыми о важности воспитания гражданских чувств и убеждений.

*II шаг* – составление перечня терминов, слов и выражений, которые могут вызвать затруднения при понимании содержания гражданско-патриотического воспитания, например, «национализм», «шовинизм», «интернационализм», «ксенофобия» и др., т. е. тех понятий, которые сопряжены с понятием «гражданственность».

*III шаг* – разработка определенной системы деятельности для дальнейшей организации процесса гражданско-патриотического воспитания школьников.

С точки зрения процесса воспитания мотивационный компонент представляет собой внутреннее устремление обучающегося на приобретение субъектного опыта в области гражданско-патриотического воспитания.

**II этап – содержательно-деятельностный** – предполагает подготовку студентов педагогических вузов к организации процесса гражданско-патриотического воспитания школьников.

*I шаг* – использование разнообразных форм гражданского воспитания, предлагаемых турфирмами, прежде всего *экскурсий* как основных форм экскурсоводческой работы.

Экскурсии могут быть классифицированы по содержанию, составу участников, месту проведения, способу проведения, способу передвижения, форме проведения. По содержанию экскурсии бывают *обзорные* и *тематические*. Обзорные экскурсии, как правило, являются многотемными («Прошлое, настоящее и будущее Челябинска», «По историческим и памятным местам Челябинска», «Город мой – гордость моя», «Челябинск в двух веках» и т. д.). В таких экскурсиях используется исторический и современный материал. Тематические экскурсии посвящены раскрытию одной темы. Если это историческая экскурсия, то в основу ее положено одно значительное событие или несколько событий, объединенных одной темой.

Тематические экскурсии в свою очередь подразделяются на 7 групп: *исторические, военно-исторические, производственные, природоведческие, искусствоведческие, литературные* и *архитектурно-градостроительные*. Кроме того, исторические экскурсии подразделяются на подгруппы: *историко-краеведческие* («Оренбургское казачье войско»), *археологические* и *этнографические* («Их именами названы улицы», «Зюраткульский национальный парк», «Ильменский заповедник» и др.).

*II шаг* – создание *педагогических ситуаций* для реализации гражданской позиции школьников в рамках творческой деятельности:

- дискуссии на темы: «Что мешает мне проявлять гражданскую позицию»; «Россия – многонациональная держава»; «Я – участник гражданских акций»; «Иностранцы рабочие решат проблему кадров в России»; «В России должны быть закрыты все АЭС»; «Сибирь – сырьевой придаток европейской части России» и др.;

- создание собственного словаря «Мой гражданский словарь», авторских карт с новой или проблемной тематикой;

- написание рефератов и сочинений на темы, связанные с гражданственностью и патриотизмом;

- школьный конкурс фотографий «Я познаю родной край и Россию».

*III шаг* – взаимосвязь экскурсионной деятельности и гражданского воспитания в школе:

- изучение тем: «Крупные заводы на Урале», «Челябинск в годы Гражданской войны», «Челябинск в годы Великой Отечественной войны» и др. (уроки истории);

- ведение дневников наблюдения за погодой; экскурсии в геологический музей и др. (уроки географии);

- экскурсии по театрам Челябинска (уроки литературы, истории, ИЗО, МХК) и др.

**Третий этап – рефлексивно-коррекционный.** На этом этапе реализуется мониторинговая деятельность преподавателя по определению уровня сформированности соответствующих компетенций у студентов.

*I шаг* – *диагностика* эффективности процесса управления гражданско-патриотическим воспитанием школьников. Для определения эффективности этого процесса необходимы выделение, анализ, учет и оценка факторов, оказывающих влияние на данный процесс, выявление их устойчивости, периодичности. Кроме того, нужна интерпретация полученной информации, проверка ее полноты и точности, корректировка предварительных заключений. Инструментарием на данном шаге являются критерии и уровни сформированности компетенций. При реализации данного компонента может быть использована маркировочная таблица для самооценки деятельности обучающихся, которая включает несколько граф с параметрами для оценивания.

*II шаг* – *прогнозирование и перспективное планирование* педагогической деятельности по совершенствованию процесса подготовки студентов педагогических вузов к гражданско-патриотическому воспитанию школьников. Прогнозирование дальнейших тенденций развития данного процесса осуществляется с учетом реальных возможностей образовательного процесса. На данном шаге прогнозирование рассматривается как ближайшее и актуальное.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Власова Е. Л. Критерии и параметры современного гражданского образования // Вестник университета российской академии образования. 2011. № 1. С. 142–144.
2. Гаязов А. С. Образование как пространство формирования личности гражданина. М., 2006.
3. Добролюбов Н. А. Полное собрание сочинений в шести томах. Т. 3. М., 1936.
4. Ипполитова Н. А. Патриотическое воспитание учащейся молодежи в современных условиях // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2016. № 4. С. 9–15. <http://dx.doi.org/10.14529/ped160401>
5. Касаткина Н. С., Немудрая Е. Ю., Циулина М. В., Шкитина Н. С. Подготовка студентов педагогических вузов к гражданско-патриотическому воспитанию школьников // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2019. № 6 (172). С. 117–121.
6. Лебедева О. В. Мониторинг тенденций развития идей гражданского образования в отечественной педагогике XIX-XX веков // Стандарты и мониторинг в образовании. 2003. № 5. С. 47–54.
7. Макаренко А. С. О воспитании. М., 1990.
8. Салимова К. И. Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце 19 – начале 20 вв. М., 1980.
9. Салимова К. И. Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока. М., 1988.
10. Паточкина Н. А., Калугина Т. А. Роль инновационных технологий обучения в формировании профессиональных компетенций студентов ГБОУ ВПО ЧелГМА Минздравсоцразвития России // Оптимизация высшего медицинского и фармацевтического образования: менеджмент качества и инновации: Материалы III научно-практической конференции (г. Челябинск, 2012 г.). Челябинск, 2011. С. 75–77.
11. Писарев Д. И. Сочинения в 4-х томах. Т. 4. М., 1956.
12. Присяжная А. Ф. Какой быть школе информационного века, или 22 вопроса после научной работы в США. Челябинск, 1996.
13. Роджерс К. Р., Дорфман Э., Хоббс Н., Гордон Т. Клиенто-центрированная терапия. М., Киев, 1997.
14. Суколенов И. В. Теория и практика гражданского образования в общеобразовательных учреждениях России: историко-педагогические аспекты: дисс. ... д-р пед. наук. М., 2001.
15. Суходолова Г. М. Организационно-педагогические основы взаимодействия школы, семьи и общественности в патриотическом воспитании старшеклассников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1975.
16. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: в 5-ти томах. Т. 2. Киев, 1979.
17. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1981.
18. Чернышевский Н. Г. Полное собрание сочинений: в 15-ти томах. Т. 5. М., 1950.
19. Яковлева Н. О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты. М., 2002.

## REFERENCE

1. Vlasova, E. L. (2011). Kriterii i parametry sovremennogo grazhdanskogo obrazovaniya. *Vestnik universiteta rossiiskoi akademii obrazovaniya*, (1), 142-144. (In Russian).
2. Gayazov, A. S. (2006). *Obrazovanie kak prostranstvo formirovaniya lichnosti grazhdanina*. Moscow. (In Russian).
3. Dobrolyubov, N. A. (1936). *Polnoe sobranie sochinenii v shesti tomakh*. 3. Moscow. (In Russian).
4. Ippolitova, N. V. (2016). Patriotic education of learning youth in contemporary conditions. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogic*, (4), 9-15. (In Russian). <http://dx.doi.org/10.14529/ped160401>
5. Kasatkina, N. S., Nemudraya, E. Yu., Tsiulina, M. V., & Shkitina, N. S. (2019). Pedagogical university students' training for pupils' civil and patriotic education. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*, (6(172)), 117-121. (In Russian).
6. Lebedeva, O. V. (2003). Monitoring tendentsii razvitiya idei grazhdanskogo obrazovaniya v otechestvennoi pedagogike XIX-XX vekov. *Standarty i monitoring v obrazovanii*, (5), 47-54. (In Russian).
7. Makarenko, A. S. (1990). *O vospitanii*. Moscow. (In Russian).
8. Salimova, K. I. *Osnovnye napravleniya i tendentsii razvitiya pedagogicheskoi nauki v kontse 19 – nachale 20 vv.: sb. nauch. tr.* (1980). Moscow. (In Russian).
9. Salimova, K. I. *Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli drevnego i srednevekovogo Vostoka: sb. nauch. tr.* (1988). Moscow. (In Russian).
10. Patochkina, N. A. & Kalugina, T. A. (2011). Rol' innovatsionnykh tekhnologii obucheniya v formirovani professional'nykh kompetentsii studentov GBOU VPO ChelGMA Minzdravsotsrazvitiya Rossii. In *Optimizatsiya vysshego meditsinskogo i farmatsevticheskogo obrazovaniya: menedzhment kachestva i innovatsii: Materialy III nauchno-prakticheskoi konferentsii (g. Chelyabinsk, 2012 g.)*, Chelyabinsk. 75-77. (In Russian).

11. Pisarev, D. I. (1956). Sochineniya. 4. Moscow. (In Russian).
12. Prisyazhnaya, A. F. (1996). Kakoi byt' shkole informatsionnogo veka, ili 22 voprosa posle nauchnoi raboty v SShA. Chelyabinsk. (In Russian).
13. Rodzhers, K. R., Dorfman, E., Khobbs, N. & Gordon, T. (1997). Kliento-tsentrirovannaya terapiya / per. V. V. Lyakh, A. P. Khomik. Moscow, Kiev. (In Russian).
14. Sukolenov, I. V. (2001). Teoriya i praktika grazhdanskogo obrazovaniya v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh Rossii: istoriko-pedagogicheskie aspekty: disc. ... d-r ped. nauk. Moscow. (In Russian).
15. Sukhodolova, G. M. (1975). Organizatsionno-pedagogicheskie osnovy vzaimodeistviya shkoly, sem'i i obshchestvennosti v patrioticheskom vospitanii starsheklassnikov: avtoref. disc. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk. (In Russian).
16. Sukhomlinskii, V. A. (1979). Izbrannye proizvedeniya: v 5-ti tomakh. 2. Kiev. (In Russian).
17. Piskunov, A. I. (1981). Khrestomatiya po istorii zarubezhnoi pedagogiki. Moscow. (In Russian).
18. Chernyshevskii, N. G. (1950). Polnoe sobranie sochinenii: v 15-ti tomakh. T. 5. Moscow. (In Russian).
19. Yakovleva, N. O. (2002). Kontseptsiya pedagogicheskogo proektirovaniya: metodologicheskie aspekty. Moscow. (In Russian).

---

Шкитина Н. С., Касаткина Н. С. Модель подготовки студентов педагогических вузов к организации гражданско-патриотического воспитания школьников // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2020. № 3. С. 115–123. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/16>

Shkitina, N. S., & Kasatkina, N. S. (2020). Training education students in civic and patriotic education for secondary school students: a model. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3). 115–123. (In Russian). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/16>

---

дата поступления: 25 декабря 2019

дата принятия: 03 февраля 2020

© Шкитина Н.С., Касаткина Н.С.

И. О. Яблочникова

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРОВ-ФИНАНСИСТОВ  
В БЕЛЬГИИ**

I. O. Yablochnikova

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCY OF  
MASTER OF FINANCE STUDENTS IN BELGIUM**

**Аннотация.** Раскрыта совокупность организационных аспектов, касающихся магистерской подготовки и эффективного формирования профессиональной компетентности выпускников магистерских программ в области финансов в высших учебных заведениях Бельгии. Проанализированы программы подготовки магистрантов в таких университетах, как Льежский, Лёвенский, университет Гента и др. Охарактеризованы дисциплины (обязательные и факультативные), которые должны изучить студенты, и количество ECTS (Европейская система перевода и накопления кредитов), планируемые результаты и сроки обучения. Изучение обязательных дисциплин способствует формированию теоретических знаний и практических навыков для профессиональной деятельности в области государственных и корпоративных финансов, бюджетирования, инвестирования, актуарных расчетов и банковского дела. При изучении элективных дисциплин учитывается специфика деятельности финансистов, формируются знания узкоспециализированных участков финансовой деятельности. Описана процедура и условия зачисления абитуриентов на магистерские программы. Приведены отличия в программах, которые имеют практическую и научную направленность. Сформированные компетенции магистров в области финансов должны обеспечить постоянную платежеспособность и устойчивое развитие как отдельных предпринимательских структур, производственных предприятий, так и финансовой, экономической и налоговой системы страны в целом. Результаты реализованного автором системного анализа, приведенные в данной статье, могут быть интересными и актуальными для отечественных менеджеров образования, педагогов и исследователей. Обосновывается перспективность заимствования ряда положительных моментов организации профессионального обучения магистров-финансистов в вузах Бельгии в отечественную высшую школу.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка магистров-финансистов; формирование компетентности финансистов; компетенции; высшее профессиональное образование в европейских государствах.

**Сведения об авторе:** Яблочникова Ирина Остаповна, ORCID: 0000-0002-6685-9729, канд. пед. наук, Российский новый университет, г. Москва, Россия, irayablochnikova@mail.ru

**About the author:** Yablochnikova Irina Ostanovna, ORCID: 0000-0002-6685-9729, Ph.D., Russian New University, Moscow, Russia, irayablochnikova@mail.ru

**Abstract.** The article dwells upon organizational aspects related to the Master's Degree training and the effective formation of professional competency in the Master of Finance programs in higher educational institutions of Belgium. The Master of Finance programs of the University of Liège, the University of Leuven, the University of Ghent, etc. were analyzed. The disciplines (compulsory and optional) that students study, the required number of ECTS credits, the planned learning outcomes and the terms of study were characterized. The compulsory disciplines contribute to the formation of theoretical knowledge and practical skills for professional activities in the field of public and corporate finance, budgeting, investment, actuarial calculations and banking. In the optional disciplines, the specificity of the financial activity is taken into account, and the knowledge of highly specialized areas of financial activity is formed. The article also summarizes the application procedure and enrollment conditions for the Master of Finance programs and gives the differences in the programs that have the practical focus and the scientific orientation. The formed competencies of Masters of Finance should ensure constant solvency and sustainable development of entrepreneurial structures, manufacturing enterprises, and the financial, economic and tax system of the country as a whole. The results of the system analysis, implemented by the author and presented in this article, can be of interest for education managers, professors and researchers. It is substantiated that a number of positive aspects of the organization of professional training of Masters of Finance in Belgian universities can be replicated in domestic higher schools.

**Keywords:** professional training; Master of Finance; formation of finance competencies; European professional education.

В Европе и мире бушует глобальный экономический кризис, который в последнее время усиливается за счет роста политической нестабильности на фоне проблем, связанных с малоправляемыми миграционными процессами. Все это обуславливает необходимость проведения реформ в большинстве сфер деятельности человечества, в том числе и в образовательной отрасли. По мнению ведущих экономистов и финансистов, для успешного выхода из кризисного состояния и обеспечения устойчивого развития европейских стран нужно применять меры, условием успешной практической реализации которых является наличие высококвалифицированных специалистов различных направлений подготовки и квалификационных уровней.

Таким образом, перед педагогическим сообществом возникают новые задачи, связанные с осуществлением подготовки в вузах профессионалов, способных системно анализировать ситуацию, сформировавшуюся в социально-экономической сфере, а также с высокой степенью вероятности успешно прогнозировать ее развитие, предвидя последствия реализации определенных процессов, действий и внедрения соответствующих управленческих решений, направленных на уменьшение влияния совокупности негативных факторов [7; 20].

Уровни макроэкономических показателей деятельности во многих странах Европейского Союза в последнее время снижаются вследствие проявления перечисленных выше кризисных явлений и взаимного применения с РФ санкций. Не является исключением в ряду стран и Бельгия, которая несколько лет тому назад еще и пострадала от ряда террористических атак, что само по себе не добавляет позитивных моментов в поддержку эволюционных процессов в социально-экономической сфере. Однако бельгийское правительство, наряду с усилением мер безопасности и охраны правопорядка, смогло также сделать соответствующие выводы относительно острой необходимости проведения адекватной финансовой политики и реализации соответствующих реформ в экономике.

В соответствии с данными Национального банка Бельгии (НББ) по состоянию на апрель 2018 г. валовой внутренний продукт (ВВП) Бельгии по итогам 2017 г. достиг 423,476 млрд евро, что на 1,7% больше чем аналогичный показатель за 2017 г. [10] Начиная с 2016 г., снижается и уровень безработицы. Так, в 2017 г. этот показатель составил 7,1% по сравнению с 8,5% в 2015 г. [9] Также снижается и уровень дефицита бюджета: в 2017 г. он был на уровне 1,1% ВВП. Для сравнения: аналогичный показатель за 2014 г. составлял 3,1%.

В Бельгии расположен ряд общеевропейских и транснациональных институций, мощных международных банковских структур, крупных страховых, финансовых и инвестиционных компаний. Это является одной из целого ряда причин того, что на бельгийском рынке труда существует устойчивый спрос на высококвалифицированных менеджеров, экономистов, бухгалтеров и финансистов, которые способны к формированию основ эффективной политики, существенно помогающей местному и международному бизнесу в противостоянии вызовам рынка в условиях глубокого экономического кризиса.

Бельгия одной из первых присоединилась к Болонскому процессу, четко ориентируя деятельность учреждений своей системы высшего профессионального образования на мировые и европейские стандарты качества [11; 13; 16; 18]. В 2004 г. был принят Закон о высшем образовании и его интеграции в Единое европейское образовательное пространство [8], разработаны и имплементированы Национальные системы квалификаций (National Qualifications Framework in Flanders, Qualification framework for Higher Education of the Federation Wallonia-Brussels), которые позволяют адекватно идентифицировать индивидуальный уровень образования, основываясь на реальных знаниях, навыках и компетенциях конкретного лица [6; 17]. В целом образовательная система Бельгии фактически конгруэнтна французской. Весьма ощутимо в этой отрасли также влияние таких соседних стран, как Германия и Нидерланды. Деятельность бельгийцев в определенных социальных и экономических сферах, в том числе и в подготовке специалистов высокой квалификации, является достаточно показательной, а потому, по нашему мнению, вполне актуальным и продуктивным может быть изучение их опыта организации подготовки в рамках ряда образовательных программ в высшей профессиональной школе, в частности обучения магистров-финансистов.

**Анализ научно-методических публикаций.** Ученые-педагоги постсоветского пространства недостаточно внимания уделяли анализу достижений представителей образовательного сообщества центрально-европейских стран. Лишь некоторые из отечественных и зарубежных исследователей занимались вопросами изучения высшего образования в Бельгии [4].

Так, в исследовании А. Волковой приведен сравнительный анализ подготовки психологов в России и в зарубежных странах, в том числе и в Бельгии. Автор акцентирует внимание на подходах к специализации психологов, стандартах и сроках обучения, их практической подготовке [2].

Особенностям организации профессиональной подготовки педагогических кадров в системе высшего профессионального образования Бельгии посвящено исследование Г. Яценко. Автором представлен анализ всех компонентов программы подготовки, таких как ориентация, профессиональное развитие и обучение, оценка эффективности работы начинающего учителя, прохождение практики. Также исследователь обосновывает обращение к опыту педагогов Бельгии поиском эффективных форм подготовки будущих учителей [5].

Аналізу особенностей бельгийской системы высшего географического образования и возможностей, которые предоставлены бельгийскими университетами студентам и аспирантам на каждой из ступеней высшего образования, посвящена работа Д. Елмановой [3].

Ф. де Вахтер и Д. Кукарников реализовали сравнительный анализ структуры и содержания учебных планов по специальности «Философия» Воронежского госуниверситета и философского факультета Института философии Католического университета г. Лёвен [1].

Но, к сожалению, к системному анализу положительного опыта бельгийских коллег в деле формирования профессиональной компетентности специалистов по экономике и финансам ученые-педагоги почти не прибегали.

По нашему мнению, топ-менеджмент образовательной отрасли, формулируя рекомендации по эффективному использованию зарубежного опыта при реформировании отечественной системы высшего образования и интеграции ее в европейское пространство, в определенном смысле все же учитывал результаты научных исследований, а также выявленные положительные аспекты организационного и педагогического опыта коллег из Европы. Об этом свидетельствуют инновации и тенденции в образовательной отрасли [7; 20].

Работники высшего образования Королевства Бельгии имеют определенные успехи и достижения в обеспечении высокого уровня качества формирования совокупности профессиональных компетенций специалистов-финансистов, а также соответствующие многовековые традиции осуществления деятельности в области высшего образования [19].

Целью статьи является анализ организационных аспектов формирования профессиональной компетентности специалистов финансовой сферы в высших учебных заведениях Бельгии, а также обоснование возможности успешного заимствования соответствующего положительного опыта с целью оптимизации профессионального образования постсоветских стран и его интеграции в европейское образовательное пространство в соответствии с требованиями Болонского процесса.

Рассмотрим некоторые аспекты подготовки магистров-финансистов в Центральной Европе в целом и Бельгии в частности. По сравнению с соседними Германией и Францией она является небольшой по площади территории и численности населения. О ней, как правило, говорят, что это страна для молодых и активных людей. В частности, для студентов здесь созданы одни из лучших в мире условий для обучения и профессионального роста.

Именно поэтому в Бельгию ежегодно приезжают тысячи молодых людей, имеющих намерение поступить в университет, после окончания которого они не только получают возможность пройти стажировку в крупных международных компаниях и организациях, но и смогут рассчитывать на фактически гарантированное получение престижной и высокооплачиваемой работы в Европе. Высшие учебные заведения данного центральноевропейского королевства имеют достаточно мощную учебную, методическую и научную базу. Именно благодаря этому важному аспекту диплом об окончании бельгийского университета высоко ценится фактически в любой стране мира.

Согласно данным официальной статистики, в этой стране насчитывается почти 180 учебных заведений, в которых обучаются около 280 тысяч студентов. Все образовательное пространство Бельгии по языковому признаку разделено на три основных сектора – фламандский, французский и немецкий, а отрасль высшего образования на два – фламандский и французский. Граждане Бельгийского Королевства, закончившие немецкоязычные средние школы, как правило, поступают в вузы французского сообщества, или же в дальнейшем получают высшее образование в университетах Германии и Швейцарии.

Главными бельгийскими вузами являются: Гентский и Хассельтский университеты, Католический университет Лёвена и Высшая школа в Брюсселе (бывший Брюссельский католический

университет), Университет де Намюр, Университет де Монж, Университет Санкт-Луи Брюссель, Льежский университет и Свободный университет Брюсселя. Кроме того, в бельгийской образовательной сфере в наличии большое количество так называемых университетских колледжей. Такие колледжи входят в структуру или определенным образом связаны с одним из ведущих высших учебных заведений, перечисленных нами ранее. Помимо этого функционирует ряд иностранных вузов, являющихся признанными одной из общин (фламандской или французской). В них в основном учатся студенты на одном из иностранных языков. Указанные выше колледжи, как правило, реализуют лишь специализированные образовательные программы.

Магистров в отрасли финансов готовят в подавляющем большинстве ведущих университетов, а также в нескольких колледжах и бизнес-школах. Срок осуществления подготовки магистров – один или два года. Существует разграничение магистерских учебных программ на два квалификационных уровня: мастер 1 и мастер 2. В частности, в Льежском университете (франкоязычный вуз, основанный в 1817 г.) обучают магистров в области управления (специализации: «Банки и управление активами», «Финансовый анализ и аудит», «Маркетинг и финансовая разведка», «Управление социальными предприятиями» и т. п.), магистров экономики (специализации «Экономика и общество», «Экономика и финансы») и магистров в области бизнес-инжиниринга (специализации: «Финансовый инжиниринг», «Управление поставками и бизнес-аналитика»).

В университете Гента реализуют подготовку магистров в области банковского дела и финансов, а также магистров по налогообложению. В свою очередь, в Лёвенском католическом университете (фламандский вуз) обучают магистров по страхованию, финансовой экономике, а также магистров по финансовому и актуарному инжинирингу. Существуют также так называемые программы «Мастер после мастера», которые в первую очередь направлены на переподготовку магистров в родственных и даже весьма далеких друг от друга отраслях, реализацию научных исследований в сфере экономики и финансов. В частности, это программы «Магистр по перспективным исследованиям в экономике», «Магистр по перспективным исследованиям в сфере бизнеса», «Магистр по финансовому и актуарному инжинирингу».

В Королевстве Бельгия существуют определенные проблемы с взаимным признанием дипломов, подтверждающих соответствующий уровень квалификации, выданным высшими учебными заведениями, которые входят в различные языковые образовательные общины. Переход из одного в другое учебное заведение, принадлежащее разным языковым сообществам (лингвосекторам образовательной сферы), как правило, связан с определенной процедурой валидации документа об образовании и освоением ряда дополнительных курсов.

Отдельного внимания, по нашему мнению, заслуживает Лёвенский католический университет (ЛКУ), предлагающий ряд магистерских программ, которые реализуются в основном в рамках дневной формы обучения для разных возрастных категорий и социальных групп. Уровень качества организации и реализации учебного процесса в вузах Бельгии является весьма высоким. Большинство преподавателей всех университетов, в том числе и ЛКУ, помимо основной работы осуществляет фундаментальные и прикладные научные исследования, в том числе и за рубежом, а студенты бельгийских учебных заведений принимают активное участие в многочисленных программах европейской мобильности.

В течение достаточно долгого времени ЛКУ предлагал для обучения образовательную программу «Магистр финансовой экономики» [14]. К сожалению, 2015/16 уч. г. являлся последним для ее реализации. Однако структура и содержание этой программы являются в некотором роде типовыми и соответствующим образом отражают основные подходы относительно успешного формирования бельгийским педагогическим сообществом совокупности теоретических знаний, практических умений и навыков будущих финансистов. Рассмотрим ее более тщательно.

Эта программа углубляет знания студентов, направленные на решение имеющихся в наличии финансовых и экономических проблем, а также вооружает специалистов соответствующими аналитическими инструментами для успешной реализации их исследования. Выпускники программы способны анализировать ситуацию и самостоятельно находить способы решения сложных проблем, в первую очередь, с применением научного подхода. Сфокусирована указанная выше программа на макроэкономическую среду, а также на отдельные типичные финансовые бизнес-ситуации. Ее организаторы используют разнообразные методы обучения, акцентируя внимание на

работу в малых интерактивных группах, а сама магистерская программа реализуется лишь в рамках дневной формы обучения.

Как утверждается на официальном сайте программы, она предназначена для студентов, интересующихся последними событиями в сфере финансовой экономики, а также планирующих в дальнейшем работать в финансовом секторе, международных организациях, правительстве страны и институциях Европейского Союза. Кандидаты в магистранты должны иметь достаточный практический опыт работы в экономике, финансах, математике и статистике. Претенденты на обучение по программе, предварительно закончившие вузы за пределами Бельгии, должны получить степень магистра в области экономики, экономики и бизнеса или бизнес-инжиниринга, а также иметь высокий средний балл приложения к диплому. Кроме того, абитуриентам нужно иметь достаточно основательные знания о структуре и сущности глобальных экономических и социальных процессов, а также об условиях, в которых реально работает международный бизнес. В противном случае им необходимо пройти предварительное обучение в рамках подготовительной образовательной программы.

Подготовительная программа в объеме 12 кредитов ECTS содержит два учебных курса: эконометрические модели и методы (6 кредитов) и международные финансы (6 кредитов). Она должна быть реализована в течение одного года. Также обязательным условием для поступающих на образовательную программу «Магистр финансовой экономики» является свободное владение английским языком, факт которого должен быть подтвержден наличием у абитуриента одного из следующих международных сертификатов: TOEFL (минимальный балл – 575 за тест, сданный в бумажном виде, 233 балла – за тест на компьютере, 90 баллов – на Интернет-основе); IELTS (минимальная оценка – 7 баллов). Другие сертификаты для подтверждения знаний по иностранному языку приемной комиссией не принимаются во внимание.

Итогом обучения по программе «Магистр финансовой экономики» являются фундаментальные знания, позволяющие ее выпускнику эффективно осуществлять анализ макроэкономических, корпоративных и инвестиционных аспектов финансовой деятельности. Учебный план программы способствует формированию компетенций, которые ценятся работодателями на рынке труда Бельгии и Европейского Союза. В частности, магистры-финансисты, закончившие Лёвенский католический университет, делают успешную карьеру в крупных финансовых учреждениях, международных компаниях и корпоративных средах, в том числе в транснациональных консалтинговых фирмах и корпорациях, таких как McKinsey & Company, Electrabel, и международных организациях, в частности в Европейской комиссии.

Во время обучения по образовательной программе «Магистр финансовой экономики» студенты должны освоить учебный материал в объеме 60 кредитов ECTS, из которых 21 отведен для обязательных (магистральных) курсов и как минимум 39 – для факультативных (основных и дополнительных). Фактически магистральный курс, изучаемый в рамках данной программы, является единственным, а именно – «Количественные методы управления инвестиционным портфелем». В процессе изучения данной весьма объемной дисциплины магистранты приобретают теоретические знания и навыки использования научных и аналитических инструментов для расчета эффективности реализации финансовых и инвестиционных проектов, осуществления диверсификации и оптимизации производства, выбора эффективных схем кредитования бизнеса, бюджетирования на предприятии, надежного контроля входящих и исходящих денежных потоков.

Кроме того, в обязательную часть магистерской программы входит предоставление помощи студентам со стороны преподавателей в подготовке выпускной квалификационной работы. Этот вид деятельности реализуется во время проведения разного рода семинаров, тренингов, совместного обсуждения последних событий в сфере финансов и банков (10 кредитов ECTS). Также 5 кредитов отведено непосредственно на самую научно-исследовательскую работу. Ее реализация должна базироваться на знаниях и навыках, сформированных при изучении отдельных модулей программы и посещении семинаров. Это, в частности, позволяет будущим магистрам-финансистам совершенствовать свои исследовательские навыки и приобрести опыт подготовки и презентации научных докладов.

В перечень основных факультативных дисциплин входят (по 6 кредитов ECTS каждый): международная экономика; корпоративные финансы; опционы и фьючерсы; торговля и обмен; макроэкономика; ценные бумаги; финансовые рынки; управление рисками в финансовых институ-

тах; стратегия международного бизнеса в финансовой сфере. Из этого перечня магистранты должны выбрать дисциплины, которые, по их мнению, наиболее полно соответствуют характеру их будущей профессиональной деятельности, но в объеме не менее 30 кредитов ECTS. Дополнительные факультативные дисциплины (в объеме как минимум 9 кредитов ECTS) выбираются для овладения студентами из предложенного учебным заведением следующего перечня курсов: международные бизнес-финансы; форекс-рынки; многомерная статистика; анализ финансовой отчетности; экономика финансового посредничества; оценка уровня безопасности; оценка активов; статистическое моделирование; прикладная теория игр; информационная экономика.

Изучение основных и дополнительных факультативных дисциплин имеет целью предоставление студентам либо возможности получения актуальных теоретических знаний в сфере финансовой экономики и умений практического использования количественных методов анализа и расчетов, либо ликвидации определенных существенных пробелов в знаниях, полученных во время осуществления предварительного обучения. Дублирование учебных курсов не разрешается. Кроме того, если студентом была выбрана одна из предложенных вузом дисциплин и зафиксирована в его индивидуальном учебном плане, то она автоматически приобретает статус обязательной.

Фактически указанная выше магистерская программа ЛКУ является магистратурой второго уровня. Она ориентирована на формирование аналитика, исследователя и ученого, способного эффективно работать как самостоятельно, так и в единой команде. В Бельгии статус магистра является очень весомым. Успешно закончить магистерскую программу довольно непросто, а потому престижно и весьма перспективно для дальнейшего удачного трудоустройства.

От рассмотренной выше существенно отличается по структуре магистерская программа «Финансовый и актуарный инжиниринг» Лёвенского католического университета [15]. Эта учебная программа нацелена на формирование знаний и умений относительно практического применения количественных методов решения задач, касающихся совокупности рисков или неопределенности. У магистрантов формируется глубокое понимание имеющихся в наличии и вероятных проблем, а также навыки выработки оптимальных решений в области страхования и банковского дела. Кроме того, их вооружают фундаментальными и концептуальными знаниями относительно ряда математических и экономических аспектов теории финансового страхования (общее страхование, страхование жизни и пр.) и методов оптимизации данной деятельности.

Обязательными курсами в этой программе, которым отведено 35 кредитов ECTS, являются: «Основы финансовой математики», «Статистика финансов и страхования», «Оценка рисков», «Математика страхования», «Стохастические финансы в страховании», «Математика страхования жизни» (каждый по 6 кредитов, за исключением стохастических финансов). Объем в 10 кредитов магистрант должен набрать из перечня курсов, которые являются факультативными: «Стохастические модели», «Актуарные и финансовые модели», «Финансовый инжиниринг», «Перестрахование», «Управление активами и пассивами», «Пенсионное страхование», «Медицинское страхование» (каждый курс по 5 или 6 кредитов). Также 15 кредитов отведено в данной образовательной программе на подготовку магистерской диссертации.

Магистерская программа направлена на удовлетворение потребностей рынка, которые достаточно быстро меняются, что объясняется ускоренной глобализацией банковского и страхового сектора. Ее содержание обеспечивает надежную основу для карьеры в различных сферах управления рисками, финансами и страхованием. Большинство выпускников находят работу в страховых компаниях, финансовая стабильность которых зависит от актуарных расчетов страховых премий (например, положений, требований к структуре и объему капитала, политики перестрахования и др.).

Перечисленные нами магистерские программы обеспечивают рынок труда не только Бельгии, но и других стран Европы и мира высококвалифицированными специалистами в области финансов, которые способны содействовать росту и собственного благосостояния, и благосостояния общества в целом. Похожей на бельгийскую является система высшего профессионального образования большинства центральноевропейских стран.

**Выводы.** Высшее профессиональное образование Королевства Бельгии, в частности финансовое, имеет существенные достижения. Его структура и содержание вписываются в действующие в Европе стандарты. Особенности организации подготовки магистров в бельгийских вузах, которые учитывают и общеевропейские тенденции, и национальную специфику финансовой сферы,

позволили обеспечить соответствующий уровень качества образования, престиж и признание дипломов в большинстве стран мира, а также гарантированное трудоустройство выпускников на родине и за рубежом. Рассмотренные нами в данной публикации аспекты реализации магистерской подготовки и соответствующего формирования профессиональной компетентности магистров-финансистов, дают возможность отечественным ученым перенять положительный опыт зарубежных коллег с целью успешного внедрения его в национальной образовательной сфере.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вахтер Ф. Д., Кукарников Д. Г. Философское образование в контексте европейской интеграции и культурных различий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2001. № 1. С. 179–193.
2. Волкова А. А. Сравнительный анализ подготовки психологов в России и в зарубежных странах // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 1. С. 91–98. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.1901.11>
3. Елманова Д. С. Высшее географическое образование в Бельгии: балансирование между физической и общественной географией // Социально-экономическая география: теория, методология и практика преподавания: мат-лы Международной научно-практической конференции «Первые Максаковские чтения» (г. Москва, 02-04 июня 2016 г.). Т. 1. М., 2016. С. 352–356.
4. Поляков В. М. Реформирование систем высшего образования европейских стран на втором этапе Болонского процесса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1(20). С. 150–154.
5. Яценко Г.С. Особенности организации профессиональной подготовки педагогических кадров в системе высшего профессионального образования Бельгии // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 4. С. 173–176.
6. Cadre Des Certifications De L'enseignement Superieur. URL: <https://clck.ru/Q5E6Q>
7. Decret definissant l'enseignement superieur, favorisant son integration a l'espace europeen de l'enseignement superieur et refinançant les universites. <https://clck.ru/Q56Nc>
8. Dzobelova V.B., Yablochnikov S.L., Cherkasova O.V., Gerasimov S.V. Digital Educational Technology in a Higher Education Institution // Advances in Economics, Business and Management Research: Proceedings of the “New Silk Road: Business Cooperation and Prospective of Economic Development” (NSRBCPED 2019). 2020. V. 131. P. 153–156. <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.200324.029>
9. Education and training participation rate National Bank of Belgium. <https://clck.ru/Q56rN>
10. Financial Stability Report 2017. National Bank of Belgium.: <https://clck.ru/>
11. International Standard Classification of Education. Fields of Education and Training (ISCED-F 2013) - Detailed field descriptions. <https://clck.ru/Q56cN>
12. Klemen Miklavič Higher education in Europe: europeanisation, ideas and functions. <https://clck.ru/Q576d>
13. Lisbon declaration. URL: [http://www.edupolicy.org.ua/files/Lisbon\\_Declaration.pdf](http://www.edupolicy.org.ua/files/Lisbon_Declaration.pdf)
14. Master programme “Master of Actuarial and Financial Engineering (Leuven)”. <https://clck.ru/Q58Bd>
15. Master programme “Master of Economics (Leuven)”. <https://clck.ru/Q57SR>
16. Memorandum of Higher Education in the European Community // Commission of the European Communities. Brussels. 1991. <https://clck.ru/Q58QQ>
17. National Qualifications Framework in Flanders. <https://clck.ru/Q5Agg>
18. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. <https://clck.ru/Q5AwZ>
19. Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2009/2010. Bonn: HRK (Hochschulrektorenkonferenz). 2010. <https://clck.ru/Q5Bfz>
20. Yablochnikova I. O., Kuptsov M. I., Yablochnikov S. L. 2016. Modeling of pedagogical processes // System approaches'16. Responsible development of systems: 22th International Conference (Prague, 20–22 December 2016). Prague, 2016. P. 16–23. <https://doi.org/10.18267/pr.2015.pav.2186.2>

#### REFERENCE

1. Vakhter, F. D., & Kukarnikov, D. G. (2001). Filosofskoe obrazovanie v kontekste evropeiskoi integratsii i kul'turnykh razlichii. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: gumanitarnye nauki*, (1), 179–193. (In Russia).
2. Volkova, A.A. (2019). A comparative analysis of training psychologists in Russia and abroad. *Siberian Pedagogical Journal*, (1), 91–98. (In Russia). <https://doi.org/10.15293/1813-4718.1901.11>
3. Elmanova, D. S. (2016). Vysshee geograficheskoe obrazovanie v Bel'gii: balansirovanie mezhdru fizicheskoi i obshchestvennoi geografiei. In *Sotsial'no-ekonomicheskaya geografiya: teoriya, metodologiya i praktika*

prepodavaniya: mat-ly Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Pervye Maksakovskie chteniya" (g. Moskva, 02-04 iyunya 2016 g.). 1. Moscow. 352-356. (In Russian).

4. Polyakov, V. M. (2015). Reforming higher education systems of European countries in the second phase of the bologna process. *Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, psychology*, (1(20)), 150-154. (In Russian).

5. Yatsenko, G. S. (2014). Specifics of arranging the vocational training for teachers within the framework of the advanced vocational school in Belgium. *Historical and Social Educational Idea*, (4), 173-176. (In Russian).

6. Cadre Des Certifications De L'enseignement Superieur, available at: <https://clck.ru/Q5E6Q> (05.06.2019)

7. Decret definissant l'enseignement superieur, favorisant son integration a l'espace europeen de l'enseignement superieur et refinançant les universites, available at: <https://clck.ru/Q56Nc> (05.06.2019)

8. Dzobelova, V. B., Yablochnikov, S. L., Cherkasova, O. V., & Gerasimov, S. V. (2020). Digital Educational Technology in a Higher Education Institution. In *Advances in Economics, Business and Management Research: Proceedings of the "New Silk Road: Business Cooperation and Prospective of Economic Development" (NSRBCPED 2019)*, 131. 153-156. <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.200324.029>

9. Education and training participation rate National Bank of Belgium. <https://clck.ru/Q56rN> (05.06.2019)

10. Financial Stability Report 2017. National Bank of Belgium. <https://clck.ru/Q56iv>

11. International Standard Classification of Education. Fields of Education and Training (ISCED-F 2013) - Detailed field descriptions. <https://clck.ru/Q56cN>

12. Klemen Miklavič Higher education in Europe: europeanisation, ideas and functions. <https://clck.ru/Q576d>

13. Lisbon declaration. [http://www.edupolicy.org.ua/files/Lisbon\\_Declaration.pdf](http://www.edupolicy.org.ua/files/Lisbon_Declaration.pdf)

14. Master programma "Master of Actuarial and Financial Engineering (Leuven)", <https://clck.ru/Q58Bd>

15. Master programma "Master of Economics (Leuven)". <https://clck.ru/Q57SR>

16. Memorandum of Higher Education in the European Community (1991). In *Commission of the European Communities*, Brussels. <https://clck.ru/Q58QQ>

17. National Qualifications Framework in Flanders. <https://clck.ru/Q5Agg>

18. Realising the European Higher Education Area. In *Communique of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003*. <https://clck.ru/Q5AwZ>

19. Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2009/2010. (2010). In *Bonn: HRK (Hochschulrektorenkonferenz)*. <https://clck.ru/Q5Bfz>

20. Yablochnikova, I. O., Kuptsov, M. I., & Yablochnikov, S. L. (2016). Modeling of pedagogical processes. In *System approaches'16. Responsible development of systems: 22th International Conference (Prague, 20-22 December 2016)*. Prague, 16-23. <https://doi.org/10.18267/pr.2015.pav.2186.2>

---

Яблочникова И. О. Формирование профессиональной компетентности магистров-финансистов в Бельгии // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2020. № 3. С. 124–131. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/17>

Yablochnikova, I. O. (2020). Formation of professional competency of master of finance students in Belgium. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3). 124–131. (In Russian). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/17>

Индекс 24943



*ISSN 2311-1402. Вестник Нижегородского государственного университета. 2020. № 3. 1—131*