



ВЕСТНИК НИЖНЕВАРТОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Bulletin Of Nizhnevartovsk State University



Журнал издается с 2008 года

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, утвержденный ВАК РФ

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Иванова О.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАКУЛЬТУРНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	3
<i>Закиева Р.Р., Шириева Е.Н.</i> ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	8
<i>Ваганова И., Кутепов М.М.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА НА УРОВНЕ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ	16
<i>Абраменко Е.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	22
<i>Истрофилова О.И.</i> АНАЛИЗ РАЗЛИЧНЫХ ПОДХОДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ В ПОВЕДЕНИИ	27
<i>Кандаурова А.В.</i> РЕСУРСНЫЙ ПОДХОД В ПРЕОДОЛЕНИИ ПЕДАГОГАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ПОВСЕДНЕВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ	36
<i>Салаватова А.М.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ.....	43
<i>Шкитина Н.С., Касаткина Н.С.</i> ПАРТИЦИПАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ.....	50
<i>Курилович Н.В., Чернова Е.А.</i> СТРУКТУРА И КОМПОНЕНТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ.....	57
<i>Патрушева И.В., Волина В.Ю.</i> РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	70
<i>Ибрагимова Л.А., Новикова Е.А.</i> ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	78
<i>Федотова М.Г., Возгова З.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	83
<i>Петрова Ю.Ю., Севастьянова Е.В.</i> ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ХИМИЯ»	89
<i>Гюстина Г.Г., Скворцова О.В.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ ПСИХОЛОГИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	94
<i>Мингазов И.Ф., Яркова Т.А., Милованова Н.Г.</i> МОДЕЛИ И ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	102
<i>Дивеева Г.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СЕВЕРА В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....	110
<i>Каратузинов А.А.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ВУЗА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ	114
<i>Мишина С.В.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ.....	122
<i>Володин В.Н., Яковлев Д.С.</i> АДАПТИВНОСТЬ НОРМАТИВОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	130

Главный редактор
Горлов С. И. (г. Нижневартовск, Россия)

Заместитель главного редактора
Погоньшев Д. А. (г. Нижневартовск, Россия)

Ответственный редактор
Ибрагимова Л. А. (г. Нижневартовск, Россия)

Члены редакционной коллегии
Аикин В. А. (г. Омск, Россия)
Гбоко С. К. (г. Буаке, Республика Кот-д'Ивуар)
Горшков-Кантакузен В. А. (Мидлсекс, Великобритания)
Дайнеко Н. М. (г. Гомель, Республика Беларусь)
Еманов А. Г. (г. Тюмень, Россия)
Казанский М. М. (г. Париж, Франция)
Кулагин А. Ю. (г. Уфа, Россия)
Лубышева Л. И., (г. Москва, Россия)
Нурбеков Б. Ж. (г. Астана, Республика Казахстан)
Маймерова Г. Ш. (г. Бишкек, Кыргызская Республика)
Медведев С. С. (г. Санкт-Петербург, Россия)
Овечкина Е. С. (г. Нижневартовск, Россия)
Синявский Н. И. (г. Сургут, Россия)
Солодкин Я. Г. (г. Нижневартовск, Россия)
Суртаева Н. Н. (г. Санкт-Петербург, Россия)
Талыбов Т. Г. (г. Нахчыван, Азербайджанская Республика)
Усманов И. Ю. (г. Нижневартовск, Россия)
Фатуллаев П. У. (г. Нахчыван, Азербайджанская Республика)
Цысь В. В. (г. Нижневартовск, Россия)
Шаров О. В. (г. Санкт-Петербург, Россия)

Editor-in-Chief
Gorlov S. I. (Nizhnevartovsk, Russia)
Deputy Editor

Pogonyshv D. A. (Nizhnevartovsk, Russia)
Executive editor

Ibragimova L. A. (Nizhnevartovsk, Russia)
Editorial Board

Aikin V. A. (Omsk, Russia)
Gboko S.K. (Bouake, Republic of Côte d'Ivoire)
Gorshkov-Kantakuzen V.A. (Middlesex, UK)
Daineko N. M. (Gomel, Republic of Belarus)
Emanov A. G. (Tyumen, Russia)
Kazansky M. M. (Paris, France)
Kulagin A. Yu. Doctor of Biological Sciences, Professor (Ufa, Russia)
Lubysheva L. I. (Moscow, Russia)
Nurbekov B. Zh. (Astana, Republic of Kazakhstan)
Majorova G. Sh. (Bishkek, Kyrgyz Republic)
Medvedev S. S. (St. Petersburg, Russia)
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 Republic)
Usmanov I. Yu. (Nizhnevartovsk, Russia)
Fatullayev P. U. (Nakhchivan, Azerbaijan Republic)
Tsys V. V. (Nizhnevartovsk, Russia)
Sharov O. V. (St. Petersburg, Russia)

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.

<https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4>

Вестник Нижневартовского государственного университета индексируется и размещается: CrossRef, Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), Научная электронная библиотека открытого доступа 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).

Учредитель: ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»
Адрес редакции: Россия, 628605, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Нижневартовск, ул. Ленина, 56



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

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 18.03.2019
Формат 60×84 1/8. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 12. Тираж 1000 экз.
Заказ 2064

Отпечатано в НВГУ
Россия, 628615, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра,
г. Нижневартовск, ул. Дзержинского, 11.
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nvsu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАКУЛЬТУРНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования медиакультурных навыков студентов технических специальностей, обучающихся по программам среднего профессионального образования. Автор рассматривает данную проблему в контексте формирования медиакультурного личностного пространства, обуславливающего будущую профессиональную деятельность и взаимодействие профессионала в медиакультурной среде, опосредующей успешное функционирование субъекта в системе отношений «государство – общество – производство». Локализация данной проблематики определяется необходимостью выявления особенностей формирования медиакультурных навыков, специфика сформированности которых охватывала бы диапазон единого медиакультурного пространства, включающего своевременную обработку, пользование, оперирование информацией, влияющей на уровень сформированности индивидуальной медиакультуры субъекта. В статье подчеркивается важность формирования медиакультурных навыков для студентов технических специальностей, обучающихся по программам среднего профессионального образования. Автор рассматривает будущих специалистов технической отрасли как субъектов (а также культурных субъектов), чья профессиональная деятельность регулируется на основе принципов технической рациональности и чей медиакультурный уровень опосредует эффективность функционирования социально-производственных отношений внутри системы «государство – общество – производство». В исследовании использованы методы исторического и кросс-культурного анализа, систематизации и классификации. Выявлена специфика медиакультурного пространства в условиях современных реалий, обоснована необходимость формирования медиакультурных навыков студентов технических специальностей в качестве факторов совершенствования медиакультурного уровня современного специалиста как носителя индивидуального сознания. Охарактеризованы основные определяющие группы признаков, представляющих классификационную совокупность медиакультурных навыков.

Ключевые слова: система среднего профессионального образования; студенты технических специальностей; медиакультурные навыки; индивидуальное и массовое сознание; медиакультура как феномен современности.

Сведения об авторах: Ольга Анатольевна Иванова, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий непрерывного образования.

Место работы: Московский городской педагогический университет.

Контактная информация: 129226, Россия, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, каб. 201; тел.: 8(926)225-36-55; e-mail: Ivanova_msc@mail.ru.

На сегодняшний день медиакультура и навыки, формируемые в контексте ее пространственно-смыслового и ценностно-концептуального поля, являются системообразующими факторами развития личностной медиакультуры молодежи на этапе профессиональной самореализации, а также являются базовой основой самоопределения личности в глобализирующемся информационном пространстве (Кузьмина 2011).

Особую важность проблема формирования медиакультурных навыков приобретает на этапе профессионального самоопределения у студентов технических специальностей, обучающихся по программам среднего профессионального образования. Это связано с тем, что медиакультура, рассматриваемая как специфический тип культуры современного информационного общества и выполняющая посредническую функцию между государством, органами государственной власти и социумом, в сознании представителей профессиональной тех-

нической отрасли становится особым инструментом структурирования как индивидуального, так и массового сознания, которые в условиях современных социокультурных реалий регулируются на основе принципов технической рациональности, принимающих в современном социуме эскалационную значимость (Кириллова 2005а; Ремизов 2015; Федоров 2010).

Для решения поставленных задач исследования были использованы методы исторического и кросс-культурного анализа, систематизации и классификации.

На будущих представителей инженерных и информационно-технических специальностей это накладывает определенную ответственность в связи с необходимостью предотвращения угрозы национальной стабильности и обеспечения безопасности в условиях тенденций формирования гибридной массовой культуры и массового сознания, опосредуемых специфической ролью масс-медиа и их влиянием

на сознание и культуру общества (Астафьева 2013; Кириллова 2008; Крюкова 2013; Лебедева 2012).

Если рассматривать состояние медиакультуры на современном этапе развития общества и общественных отношений, необходимо говорить о нарастающей актуальности проблемы формирования медиакультурных навыков современных студентов как будущих субъектов системы отношений «государство – общество – производство», в связи с чем вопросы самоидентификации личности на основе формируемых медиакультурных навыков требуют своевременных решений (Кашкина 2011; Мойсов 2001).

Если до массового вхождения в жизнь информационно-телекоммуникационных технологий имело место существование редуцированных ценностей и переработанных образов, то в условиях современных реалий студенту приходится сталкиваться и взаимодействовать с несколькими культуuroобразующими реальностями одновременно, к основным из которых относят также объективную виртуальную и субъективную реальность, формируемую на основе собственных медиакультурных навыков и индивидуального сознания, отвечающего за собственные культурные, создаваемые в сознании, образы и поведенческие паттерны (Кириллова 2008; Кириллова 2005b; Мелихова 2018).

Формирование медиакультурных навыков современных студентов связано с расширением полноправного доступа к сети и ресурсам, что на сегодняшний день диктует необходимость грамотного и функционального взаимодействия с информацией. Простота и доступность информационных продуктов масс-медиа делают каждого студента как потребителем медиакультуры, так и ее создателем, включая и взаимодействие в рамках обратной связи. С одной стороны, это расширяет спектр социокультурных прав студентов и возможностей использования медиакультурных навыков в различных сферах жизнедеятельности, а с другой – предполагает необходимость формирования определенных ценностей, составляющих основу индивидуальной медиакультуры личности и учитывающих интеллектуальные мотивационные и психологические особенности будущего специалиста технической отрасли (Варганова 2018; Емченко 2016).

Учитывая сложность и конгломеративность медиакультуры как социокультурного феномена современности, можем выделить основные определяющие группы признаков, ко-

торые характеризуют классификационную совокупность медиакультурных навыков:

- адаптивный элемент в формировании медиакультурных навыков, подразумевающий определенный уровень сформированности данных навыков, что позволяет студентам усваивать семантически редуцированные смысловые структуры, ценности и паттерны медиакультуры;

- идентификационный элемент, который позволяет студенту позиционировать себя как субъекта и часть единого пространства медиакультуры в целом (Иваненко 2011);

- реакционный элемент, благодаря которому в процессе формирования медиакультурных навыков студент имеет возможность быстро реагировать, переориентироваться в ответ на внешние информационные импульсы медиакультуры;

- регулирующий элемент, который определяет в процессе формирования медиакультурных навыков специфику активизации студента, объясняющую его медиакультурное поведение;

- релаксационно-медиакультурный компонент, позволяющий противостоять стрессу повседневной ответственности, опосредованному деятельностью масс-медиа и формировать медиакультурные навыки самостоятельного выбора, принятия решений и создания медиакультурного контента в контексте обратной связи (Иваненко 2011; Ремизов 2015).

Обращение к медиакультуре применительно к образовательному процессу обусловлено ее доминирующим влиянием на сознание, мышление, ценности современного общества, а значит, необходимость рассмотрения теоретических основ развития личностной медиакультуры у обучающихся продиктовано современной социально-образовательной ситуацией. В современном гуманитарном знании медиакультуру принято рассматривать как социальный феномен, детерминируемый внешними и внутренними факторами. К внешним факторам принято относить динамичное расширение информационного пространства в мировом масштабе, активное развитие науки и техники в области информационных технологий, становление медиареальности, что способствует развитию новых форматов социального взаимодействия в обществе. Внутренними факторами образовательного процесса под влиянием медиакультуры выступают следующие: открытое образовательное пространство современности, быстрые потоки меняющейся информации, приводящие к устареванию знаний, многочис-

ленные инновации в образовательном взаимодействии, вызванные изменением технического оснащения и изменением формата образовательной коммуникации, ростом доли и роли самостоятельности обучающихся, значительным расширением факторов социализации и др.

Понимание медиакультуры как части общей культуры современного общества, существующей в определенном способе человеческого взаимодействия посредством применения соответствующих средств и технологий, требует преломления имеющихся теоретических воззрений в педагогическое поле. Новое поколение очевидно нуждается в дополнительном педагогическом воздействии для успешной социализации в насыщенном информацией обществе, для адекватной жизнедеятельности ему необходимо не только компетентное владение средствами и способами информационного взаимодействия, но и развитие критического мышления, что в совокупности следует понимать как личностную медиакультуру (Вартанова 2015). Не случайно в материалах, отражающих государственную политику в области образования, звучат такие слова, как информационная компетентность будущего поколения, информационная безопасность, критическое мышление и др.

Анализ теоретических исследований в области философии, психологии и педагогики позволил выделить следующие теоретические основания для проектирования необходимых педагогических условий в образовательном пространстве, обеспечивающих формирование и развитие медиакультуры обучающихся среднего профессионального образования.

Репрезентацией реального существования медиакультуры является медиaprостранство, которое включает в себя физическое пространство в виде инструментально-технического оборудования и экономического функционирования. Реальное физическое существование медиакультуры обуславливает необходимость формирования операционно-технологической компетенции обучающихся, что можно представить в виде первого педагогического условия. Его практическая реализация зависит от степени использования в образовательном процессе информационно-коммуникационных средств, оборудования и технологий, что естественно требует и соответствующей компетентности педагога.

Следующим пространством реализации медиакультуры является пространство социальных отношений, в котором медиакультура определяет способы коммуникативного, куль-

турологического, идеологического и посреднического влияния. Педагогическим условием, отвечающим на влияние медиакультуры через данное пространство, является развитие активной субъектности обучающихся, развитие критического мышления и навыков информационного анализа в процессе самостоятельного взаимодействия с медиа, в процессе интеграции информационного потенциала медиа в образовательный процесс.

Третьим пространством презентации медиакультуры в обществе является символическое пространство, где она выполняет основную информационную функцию, требующую актуализации содержания профессионального образования, интеграции практико- и медиаориентированности образовательных дисциплин в процессе профессиональной подготовки.

Поскольку основным форматом представления медиакультуры является медиатекст, постольку личностная медиакультура обучающегося развивается через работу с медиатекстами, в процессе восприятия, понимания, анализа и интерпретации медиатекста с учетом гиперссылок как контекстов. Данное условие созвучно точке зрения Л.Г. Викторовой, которая считает, что работа с текстом происходит поэтапно: восприятие текста; узнавание и понимание значений; узнавание и понимание новых значений применительно к конкретной языковой культуре и активное диалогическое взаимодействие с применением нового текста (Викторова 1992). Большое внимание в современном образовательном процессе уделяется разработке учебного медиатекста или электронного образовательного ресурса, который, по мнению авторов, является важным элементом обеспечения процесса обучения (Ибрагимова, Скобелева 2017).

Важнейшей теоретической предпосылкой изучения медиакультуры является концепция диалога культур М.М. Бахтина, В.С. Библера. В данной концепции понимание текста включает понимание и осознание трех контекстов: содержания, автора и интерпретатора (Бахтин 1997; Библер 1991; Чельшева 2005). Собственно понимание трех контекстов и отражает сущность диалога культур. В представлении медиакультуры любой медиатекст также является диалогом с содержанием, автором, другими субъектами и требует аналитических и критических навыков пользователя. Также медиатексты обладают рядом современных характеристик, в числе которых мобильность комментариев, массовая доступность, открытость, гиперссылки. Смысл, заложенный в медиатекстах,

становится фактором развития личности, фактором ее самодетерминации только в случае понимания всех контекстов. Как подчеркивает Л.Г. Викторова, любые объекты окружающего мира воздействуют на личность, а не на другие объекты материального мира только тогда, когда понят и раскрыт их смысл (Викторова 1992). Данное понимание соответствует положению концепции диалога культур, в которой подчеркивается, что «смысл не меняет ни физические, ни материальные характеристики явлений и объектов, поскольку сам смысл не действует как материальная сила. При этом смысл сильнее всякой материальной силы, так как он меняет саму суть всех явлений, меняя их смысл» (Библер 1991).

Итак, освоение медиакультуры, формирование и развитие личностной медиакультуры осуществляется в работе с медиатекстами в трех пространствах репрезентации медиакультуры. Поскольку разнообразный формат медиатекста (документ, фильм, новостной ролик, музыкальная передача, социальные сети и др.) выполняет не только информационную функцию, но и служит средством и условием обще-

ния, творческого, аналитического, критического осмысления, постольку он выступает средством развития медиакультуры личности через «творческое осмысление его сущности субъектами, вовлеченными в процесс создания и восприятия медиаинформации», – подчеркивает И.В. Чельшева (Чельшева 2005).

Реализация педагогических условий развития медиакультуры у обучающихся среднего профессионального образования должна основываться на субъект-субъектном взаимодействии педагога и обучающихся в пространстве медиакультуры.

Таким образом, формирование медиакультурных навыков студентов на этапе начальной профессиональной самореализации существует как процесс, происходящий на стыке всех известных форм сознания (объективного, субъективного, индивидуального, общественного, массового, виртуального). Данный процесс (формирования медиакультурных навыков) в условиях современных реалий обуславливает темпоральную и ситуативную локализованность массового сознания и идентификации в нем индивидуального субъективного.

ЛИТЕРАТУРА

- Астафьева О.Н. Медиалогия как синтез наук: в объективе – изменяющаяся социокультурная реальность // Культурологический журнал. 2013. № 1(11). С. 11.
- Бахтин М.М. Проблема текста // Собр. соч.: В 7 т. М., 1997. Т. 5.
- Библер В.С. М.М. Бахтин, или Поэтика культуры. М., 1991.
- Варганова Е.Л. К вопросу о медиаисследованиях как актуальной области научного знания // Меди@льманах. 2015. № 2(67). С. 8–10.
- Варганова Е.Л. Теория медиа как перекресток научных подходов и методов // Вопросы теории и практики журналистики. 2018. Т. 7. № 1. С. 165–176. URL: [https://doi.org/10.17150/2308-6203.2018.7\(1\).165-176](https://doi.org/10.17150/2308-6203.2018.7(1).165-176)
- Викторова Л.Г. Диалоговая концепция культуры М.М. Бахтина – В.С. Библера. Саранск, 1992. С. 1–4.
- Емченко Е.П. Ценностная трансформация повседневности в контексте медиареальности // Вестник культуры и искусств. 2016. № 1(45). С. 102–109.
- Ибрагимова Л.А., Скобелева И.Е. Электронные образовательные ресурсы как важнейший элемент обеспечения качественной подготовки будущих специалистов среднего звена // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2017. № 3. С. 16–20.
- Иваненко А.И. Сознание и медиареальность // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2011. № 3. С. 72–79.
- Кашкина М.Г. Концепции медиакультуры в контексте научных теорий информационного общества // Аналитика культурологии. 2011. № 1(19). С. 268–271.
- Кириллова Н.Б. Медиасреда российской модернизации. М., 2005а.
- Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М., 2005б.
- Кириллова Н.Б. Медиакультура: теория, история, практика. М., 2008.
- Крюкова Н.А. Медиакультура и ее роль в современном информационном обществе // Омский научный вестник. 2013. № 5(122). С. 226–228.
- Кузьмина М.В. Медиакультура современного подростка – основа самоопределения в глобальном информационном пространстве // Медиаобразование. 2011. № 1. С. 61–68.
- Лебедева В.Г. Массовая культура и массовое общество: историография проблемы. М., 2012.
- Мелихова Н.Н. Трансформация образа «Я» в медиареальности (от ренессансного индивидуализма к племенному сознанию) // Манускрипт. 2017. № 4(78). С. 139–143.
- Мойсов В.В. Эволюция отношений в системе «власть – общество»: от патернализма к сотрудничеству. Волгоград, 2001.
- Ремизов В.А., Коробкина А.Н. Сущность и структура современного медиакультурного пространства // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 2(64). С. 83–86.

Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог, 2010.

Чельшева И.В. Теория «диалога культур» как философско-методологическая основа медиаобразования // Медиаобразование. 2005. № 6. С. 4–14.

REFERENCES

- Astafieva, O. N. (2013). Mediology as an Academic Synthesis: Focus on Changing Sociocultural Reality: A Book Review. *Journal of Cultural Research*, 1(11). 11. (In Russian)
- Bakhtin, M. M. (1997). Problema teksta. In *Sobranie sochinenii*. 5. Moscow. (In Russian)
- Bibler, V. S. (1991). M. M. Bakhtin, ili Poetika kul'tury. Moscow. (In Russian)
- Vartanova, E. L. (2015). Towards Media Research as a Topical Area of Scientific Knowledge. *Medi@Imanah*, 2(67). 8-10. [https://doi.org/10.17150/2308-6203.2018.7\(1\).165-176](https://doi.org/10.17150/2308-6203.2018.7(1).165-176) (In Russian)
- Vartanova, E. L. (2018). Theory of media as a crossroads of scientific approaches and methods. *Theoretical and Practical Issues of Journalism*, 7(1), 165-176. (In Russian)
- Viktorova, L. G. (1992). Dialogovaya kontsepsiya kul'tury M.M. Bakhtina - V.S. Biblera. Saransk. 1-4. (In Russian)
- Emchenko, E. P. (2016). Daily World in the Context of Modern Media. *Bulletin of Culture and Arts [Culture and Arts Herald]*, 1(45). 102-109. (In Russian)
- 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 professional education. *Vestnik Nizhnevartovskogo Gosudarstvennogo Universiteta [Bulletin of Nizhnevartovsk State University]*, (3). 16-20. (In Russian)
- Ivanenko, A. I. (2011). Consciousness and the Media-reality. *Pushkin Leningrad State University Journal*, (3). 72-79. (In Russian)
- Kashkina, M. G. (2011). Kontsepsii mediakul'tury v kontekste nauchnykh teorii informatsionnogo obshchestva. *Analitika kul'turologii*, 1(19). 268-271. (In Russian)
- Kirillova, N. B. (2005a). Mediasreda rossiiskoi modernizatsii. M. (In Russian)
- Kirillova, N. B. (2005b). Mediakul'tura: ot moderna k postmodernu. M. (In Russian)
- Kirillova, N. B. (2008). Mediakul'tura: teoriya, istoriya, praktika. M. (In Russian)
- Kryukova, N. A. (2013). Media culture and its role in modern information society. *Omsk Scientific Bulletin*, 5(122). 226-228. (In Russian)
- Kuzmina, M. V. (2011). Media culture of the modern teenager – the basis of self-determination in the global information space *Media Education*, (1). 61-68. (In Russian)
- Lebedeva, V. G. (2012). Massovaya kul'tura i massovoe obshchestvo: istoriografiya problemy. M. (In Russian)
- Melikhova, N.N. (2017). Self-image transformation in Media-reality (From renaissance individualism to tribal consciousness). *Manuscript*, 4(78). 139-143. (In Russian)
- Moisov, V. V. (2001). Evolyutsiya otnoshenii v sisteme "vlast'-obshchestvo": ot paternalizma k sotrudnichestvu. Volgograd. (In Russian)
- Remizov, V. A., & Korobkina, A. N. (2015). The Nature and Structure of Modern cultural space media. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts*, 2(64). 83-86. (In Russian)
- Fedorov, A. V. (2010). Slovar' terminov po mediaobrazovaniyu, mediapedagogike, mediagramotnosti, media-kompetentnosti. Taganrog. (In Russian)
- Chelysheva, I. V. (2005). Teoriya "dialoga kul'tur" kak filosofsko-metodologicheskaya osnova mediaobrazovaniya. *Media Education*, (6). 4-14. (In Russian)

O.A. Ivanova
Moscow, Russia

FORMATION OF MEDIACULTURE SKILLS IN STUDENTS DURING VOCATIONAL TRAINING

Abstract. The article addresses the problem of the formation of media culture skills in engineering students who study in secondary vocational education programs. The problem is considered in the context of forming a media-cultural personal space, which determines the future professional activity and interaction of a professional in a media-cultural environment, mediating the successful functioning of a subject in the 'state-society-industry' system of relations. The localization of this issue is determined by the need to identify the features of the formation of media culture skills, while the specifics of maturity of such skills would cover a range of a single media culture space, including the timely processing, use, and handling of information that affects the level of formation of an individual's media culture. The article emphasizes the importance of media culture skills for engineering students enrolled in secondary vocational education programs. The future technical professionals are considered as subjects (as well as cultural subjects), whose professional activity is regulated by the principles of technical rationality and whose media-cultural level mediates the effectiveness of the society-industry relations within the 'state-society-industry' system of relations. The study used methods of historical and cross-cultural analysis, systematization and classification.

The specific features of the media-cultural space in modern reality are revealed. The study substantiates the need for the formation of media culture skills as factors for improving the media culture awareness of a modern professional as the carrier of individual consciousness. The main groups of features characterizing the classification set of media culture skills are identified and described.

Key words: secondary vocational education; engineering students; media culture skills; individual consciousness; collective consciousness; media culture phenomenon.

About the authors: Olga Anatolyevna Ivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogical Technologies of Continuing Education.

Place of employment: Moscow City University.

Иванова О.А. Формирование медиакультурных навыков студентов в период профессиональной подготовки // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2019. № 4. С. 3–8. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/01>

Ivanova O.A. Formation of mediaculture skills in students during vocational training // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 4. P. 3–8. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/01> (In Russian)

дата поступления
22 июня 2019 г.

дата принятия
23 октября 2019 г.

УДК 378.016
<https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/02>

Р.Р. Закиева, Е.Н. Шириева
Казань, Россия

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Результаты последних исследований различных авторов свидетельствуют о том, что цветовая температура светового потока источников света может оказывать влияние на некоторые биологические функции человека. Появление новых источников света – светодиодных светильников, которые начали активно использоваться в системах освещения учебных учреждений, может некоторым образом повлиять на усвоение учебного материала обучающимися субъектами учебного процесса и на качество образовательных услуг в целом. Современная система образования предусматривает самостоятельную учебную работу с применением персональных компьютеров с жидкокристаллическими мониторами, которые по спектру излучаемого светового потока и принципу действия излучателя можно отнести к светодиодным источникам света. Появление новых источников света, которые определенным образом могут повлиять на успеваемость обучающихся, и получение нами новых экспериментальных данных в сфере инновационного образования воплотилось в идею создания нового метода обучения. В статье описаны возможности для создания нового метода преподавания, основанного на сочетании инновационной концепции модели обучения, предусматривающей применение светоцветовой среды, модифицированной по спектру оттенков белого цвета, и машинного экспресс-тестирования уровня остаточных знаний. Предполагается, что внедрение энергоэффективных источников света в образовательных учреждениях создаст уникальную светоцветовую среду с возможностью динамического изменения световой температуры и потока, способную вывести процесс обучения на новый уровень.

Ключевые слова: процесс обучения; светоцветовая среда; цветовая температура; работоспособность; технология и методика образовательного процесса; эффективность усвоения материала.

Сведения об авторах: Закиева Рафина Рафкатовна¹, кандидат педагогических наук, доцент кафедры промышленной электроники и светотехники; Шириева Елена Николаевна², учитель первой категории,

Место работы: Казанский государственный энергетический университет¹; Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение г. Казани «Гимназия № 139»².

Контактная информация: ¹420066, Россия, г. Казань, ул. Красносельская, 51; тел.: (843)519-42-79, e-mail: rafina@bk.ru; ²420139, Россия, г. Казань, ул. Сафиуллина, 56А, тел.: (843)268-18-50, e-mail: Shen_@list.ru.

Введение. В концепции модернизации российского образования на период до 2020 г. приведение содержания в соответствие с современным уровнем развития науки, техники и технологии определено безусловным приоритетом. Результатом преобразований должно стать повышение качества образования. Именно этот

показатель является главным критерием оценки деятельности всех учебных заведений. Согласно федеральному закону от 23.11.2017 г. № 261 «Об энергосбережении и о повышении энергетической эффективности и о внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ» (изм. и доп. вступ. в силу с 01.01.2018 г.) вне-

дрение энергоэффективных источников света в образовательных учреждениях позволит создать уникальную световую среду, способную вывести процесс обучения на новый уровень образования. В этих условиях разработка и внедрение современных технологий и методик организации процесса обучения становится актуальной задачей педагогической науки и практики.

В классическом понимании процесс обучения заключается во взаимодействии преподавателя и обучающегося. Качество обучения определяется эффективностью усвоения учебного материала и зависит от педагогического мастерства преподавателя и личностных качеств студента. Светоцветовая среда является некоторой константой, прописанной в соответствующих СанПиН и СНИП. В таких условиях качество обучения у начинающего педагога может быть значительно ниже, чем у более опытных коллег. Личностные качества студента тоже не могут отличаться стабильностью и обеспечивать высокую эффективность усвоения учебного материала.

Действительность такова, что современные достижения в области светотехники – светодиодные светильники, сильно отличающиеся по своим физическим характеристикам от привычных источников света, таких как, например, люминесцентные, вынуждают включить в этот тандем третью переменную, а именно светоцветовую среду как новый фактор, способный повлиять на внимание, работоспособность, психоэмоциональное состояние и эффективность усвоения учебного материала обучаемыми субъектами учебного процесса, то есть в целом на познавательную деятельность человека. Можно предположить, что управляя параметрами светоцветовой среды можно влиять на качество образовательных услуг.

Современная система образования предусматривает самостоятельную учебную работу с применением персональных компьютеров с жидкокристаллическими мониторами, которые по спектру излучения и принципу действия можно отнести к светодиодным источникам света.

Результаты некоторых исследований последнего десятилетия свидетельствуют о том, что постоянное применение образцов светодиодного освещения «холодного света», имеющего в своем спектральном составе коротковолновую часть видимого диапазона спектра, может ускорить биохимические процессы, приводящие к деградации зрительных функций, что, естественно, может сказаться на внимании, ра-

ботоспособности, психоэмоциональном состоянии и познавательной деятельности человека.

На данный момент в России применяют модели и методы обучения, предусматривающие подходы к организации взаимодействия лишь между обучающим и обучаемым субъектами учебного процесса без учета всевозрастающего влияния на учебный процесс светоцветовой среды, формируемой излучением светодиодных источников света, жидкокристаллических мониторов персональных компьютеров и мобильных средств связи. И, соответственно, методы оценки этого влияния в педагогической науке отсутствуют.

В медицинских центрах для оценки психоэмоционального состояния человека применяют автоматизированные системы, включающие в себя нейровизор, для регистрации и анализа биоэлектрических потенциалов головного мозга, системы для регистрации направления взора и другое дорогостоящее оборудование.

Известны и менее затратные способы оценки эмоционального состояния человека, например бланковая методика А. Уэссмана и Д. Рикса «Самооценка эмоциональных состояний». К известным методам также относится экспресс-диагностика свойств нервной системы по психомоторным показателям – теппинг-тест, позволяющий отслеживать временные изменения максимального темпа движений кистью руки человека. В отечественной педагогической практике при оценке умственной работоспособности нашли применение задания и таблицы «корректирующие пробы» А.Г. Иванова-Смоленского и В.Я. Анфимова (Баскакова 1968).

У классических бланковых методик есть ряд недостатков, связанных с так называемым «человеческим фактором». Например, следуя методике экспресс-диагностики свойств нервной системы по психомоторным показателям с помощью теппинг-теста, испытуемый может попасть по одной и той же точке дважды и при подсчете ошибочно считать это как одно касание, или испытуемый может подрисовать себе точки намеренно. С целью снижения вероятности возникновения подобных ошибок следует разрабатывать и применять методики, предусматривающие защиту от таких действий и минимальное участие человека в непосредственном проведении тестов, заменяя его, по возможности, бесстрастной машиной с программируемыми параметрами работы.

В настоящее время важнейшей составляющей педагогического процесса становятся

лично ориентированные образовательные технологии и методики, призванные обеспечить эффективность обучения. Внедрение технологического подхода в образование обусловлено необходимостью повышения результативности обучения в современных условиях.

Спектр современных образовательных технологий достаточно широк, и выбор каждой из них определяется целью, спецификой содержания, конкретными условиями образовательной среды. Интерес к образованию, признающему главной ценностью личность преподавателя и обучающегося, их творческое и свободное развитие, стал характерной особенностью современного этапа развития российского общества. Однако, по нашему мнению, особая светоцветовая среда является одним из условий повышения эффективности усвоения учебного материала. Отсюда вытекает цель настоящего исследования – заложение основ концепции нового метода обучения, основанного на новой модели обучения, предусматривающей применение модифицированного по спектру оттенков белого цвета светоцветовой среды, и экспресс-тестировании уровня остаточных знаний. Достижение поставленной цели требует решения ряда задач: выявление закономерностей и принципов организации процесса обучения; обоснование педагогической целесообразности использования светодиодного освещения; выявление и обоснование организационно-педагогических условий, необходимых для проведения экспресс-тестирования; апробирование технологии и методики экспресс-тестирования; оценка влияния светоцветовой среды на успеваемость учащихся; создание модели обучения с учетом влияния уникальной светоцветовой среды на познавательную деятельность человека.

Обзор литературы. Последние два-три года ознаменовались ростом интереса к изучению влияния спектральных особенностей светодиодного освещения на эффективность усвоения обучаемыми учебного материала (Сурнин, Хакимов 2017).

Сотрудниками американского университета Браун во главе с D.M. Verson было обнаружено, что кроме колбочек и палочек в органе зрения имеются фоторецепторы 3-го типа, которые отвечают за биологическое воздействие света. То есть хорошее освещение влияет на здоровье, внимание, работоспособность, психоэмоциональное состояние, адаптационные возможности организма (Verson и др. 2002).

Участники круглого стола, прошедшего 16 апреля 2018 г. в г. Москве, отмечают, что создание специальных условий освещения

вплоть до изменения норм и правил искусственного освещения является жизненно важным. Аналогичные вопросы рассматриваются и другими авторами (American Conference... 2006).

Развитием идеи глобальной информатизации как необходимого признака прогресса, применением информационных технологий в педагогическом процессе для решения задач оптимизации и повышения эффективности образовательного процесса занимались А.В. Гапоненко, А.Н. Головин (Гапоненко, Головин 2011), R. Tarlau (Tarlau 2014) и др.

Инновационный подход к организации комплексного изучения влияния спектральных особенностей светодиодного освещения на усвоение учебного материала применен в работах J. Huisman, L. Meek, F. Wood, J. Dias (Huisman и др. 2007) и др.

В течение многих десятилетий тесты активно применяются в мировой педагогической практике (Ингекамп 1991; Машбиц 1988, и др.), а в настоящее время занимают все более прочные позиции и в российском образовании (Грабарь, Краснянская 1977; Михайлова 2008; Леонтьев, Гальперин 1964, и др.).

Материалы и методы. Основным материалом теоретических исследований в области воздействия светоцветовой среды на биологические и другие объекты с целью выявления корреляции между освещением и процессом обучения послужили научные статьи, опубликованные в отечественных и зарубежных научных периодических изданиях. Применялся системный анализ отечественной и зарубежной научно-педагогической литературы по проблеме влияния светоцветовой среды на процесс усвоения учебного материала и формирование остаточных знаний у обучающихся, использовались методы сопоставления достижений отечественной и зарубежной научно-педагогической теории и практики.

В экспериментальных исследованиях влияния светоцветовой среды на внимание, работоспособность и эмоциональное состояние человека, от которых зависит эффективность учебного процесса, в качестве испытуемых были задействованы три группы студентов в возрасте 20–22 лет. Эти исследования осуществлялись с применением выборочного метода, тестирования и бланковых методик. Объем каждой выборки составлял не менее 15 человек и ограничивался количеством учащихся в группе. Исследование проводилось в разных условиях освещения: освещение светильниками с люминесцентными источниками света с цветовой температурой светового потока ($T_c = 4000 \text{ K}$) и

светодиодное освещение при разных цветовых температурах светового потока ($T_{ц} = 2800, 4000, 5800 \text{ К}$).

В результате сравнительного анализа бланковых методик было выбрано три вида бланковых методик. Оценку внимания, работоспособности и утомляемости осуществляли при помощи корректурных проб и теппинг-теста, а для оценки эмоционального состояния испытуемых применили опросник САН – экспресс-оценка самочувствия, активности и настроения.

Метод экспериментальной оценки внимания «Корректурная проба» создал французский психолог Бенджамин Бурдон в 1895 г. Согласно методике испытуемому человеку предъявляется страница, заполненная какими-нибудь знаками, которые расположены на ней случайным образом. На сегодняшний день существует множество вариантов корректурной пробы: буквенный, цифровой, рисунки-миниатюры и пиктограммы. Задача испытуемого: найти определенный знак и как-нибудь его выделить – подчеркнуть, вычеркнуть, отметить. Какой именно знак и что необходимо сделать, задается в инструкции. С помощью корректурной пробы можно оценить разные параметры внимания, например, устойчивость, концентрацию, распределение, переключение. Возрастной диапазон применимости корректурной пробы очень широк – от дошкольного возраста и до пенсионного. Этот тест может быть полезен в клинической практике, школьной, подростковой диагностике, в процессе профориентации и профессионального отбора.

При проведении исследования внимания испытуемых по методу «Корректурная проба» в качестве инструментов и материалов нами применялись секундомер, ручка, два вида бланка «Буква» и «Цифра».

Согласно методике экспресс-тестирования «Теппинг-тест», предназначенной для определения свойств нервной системы по психомоторным показателям, под контролем ведущего испытуемые в максимальном для себя темпе за строго отведенное время проставляли точки в каждом прямоугольнике выданного бланка.

Опросник САН (самочувствие, активность, настроение) разработан В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай и М.П. Мирошниковым и предназначен для оперативной оценки психоэмоционального состояния взрослого человека на момент обследования (Доскин и др. 1973).

Опросник состоит из тридцати пар противоположных характеристик, по которым испытуемого просят оценить свое состояние. Ка-

ждая пара представляет собой шкалу, на которой испытуемый отмечает степень выраженности той или иной характеристики своего состояния в баллах. Полученные баллы группируются в соответствии с ключом в три категории (самочувствие, активность и настроение) и подсчитывается количество баллов по каждой из них. Полученные результаты по каждой категории делятся на десять. Средний балл каждой шкалы равен четырем. Оценки, превышающие четыре балла, свидетельствуют о благоприятном состоянии испытуемого, ниже четырех – о неблагоприятном.

Обработка полученных результатов исследования влияния спектральных особенностей светоцветовой среды на внимание, работоспособность и эмоциональное состояние испытуемых проводилась посредством сравнительного анализа полученных данных с применением статистических методов: усреднение, определение достоверности разницы между средними арифметическими значениями выборок при помощи t-критерия Стьюдента, определение доверительного интервала.

Учет успеваемости является неотъемлемой стороной процесса обучения. Преподаватель, осуществляя обучение, обязан учитывать, как обучающиеся воспринимают изучаемое, овладевают умениями применять знания, как осмысливают, запоминают, переживают процесс овладения ими (Ермаков 2011). Оценка успехов ориентирует студентов относительно уровня их собственных достижений в учебной деятельности и в развитии необходимых для достижения высокой успеваемости личностных качеств.

Оценка знаний, умений и навыков должна быть объективной, соответствовать истинному уровню успеваемости обучающихся, не зависеть от межличностных отношений преподавателя и студента. Такой учет позволяет управлять процессом усвоения знаний, формирования умений и навыков. Он позволяет управлять последовательностью умственных и практических действий, вносит по необходимости в деятельность преподавателя и студентов коррективы и служит средством совершенствования и повышения эффективности процесса обучения.

Значение непрерывности учета успеваемости велико и не теряет своей актуальности в работе со студентами любой возрастной категории. Специфика учета знаний состоит в том, что он имеет обучающее и воспитательное значение.

Анализируя полученные показатели учета, преподаватель и его студенты должны принять решение о том, какой должна быть их последующая работа и на что необходимо направить основные усилия. Проверая усвоение учебного материала студентами, преподаватель высшей школы должен заботиться о прочности его запоминания, о развитии памяти, воспитании у них привычки к работе, что весьма проблематично при наличии большого контингента на массовых учебных занятиях, характерном для вузов. Учет успеваемости, являясь диагностическим компонентом профессионально-педагогической деятельности, требует соблюдения различных принципов, таких как регулярность, системность, надежность, валидность, сочетание констатирующей и корректирующей функций, доступность диагностических методик и процедур, прогностичность и комплексность диагностики.

Предлагаемый нами метод экспресс-тестирования как составная часть новой модели обучения в профессиональной подготовке студентов удовлетворяет всем названным выше принципам.

Под экспресс-тестированием понимается метод оценки профессиональной подготовки студентов с минимальной затратой времени, в автоматизированном режиме, с индивидуальной или групповой обработкой результатов, обеспечивающий систематический контроль и объективное оценивание качества подготовки обучающихся в течение всего процесса обучения с использованием индивидуальных мобильных устройств связи (Закиева 2015).

Обратим внимание на особенности организации экспресс-тестирования. Практически у каждого студента есть сотовый телефон. Следовательно, каждый респондент имеет свой собственный оригинальный номер телефона. Процесс тестирования проходит по следующему алгоритму: преподаватель высвечивает на экран список вопросов; студенты отвечают на те вопросы, цифры которых совпали в его номере телефона с комбинацией, которую задает преподаватель (комбинацию цифр от теста к тесту преподаватель меняет); обучающиеся отправляют SMS в виде цифр с ответами на номер, который укажет преподаватель. Весь процесс проверки знаний занимает примерно 6 минут (5 минут уходит на ответы студентов, как правило, это 10 вопросов, и 1 минута – на прием SMS и анализ результатов). Сам процесс проверки ответов студентов занимает 3–5 секунд, где программа обрабатывает данные и выставляет соответствующие баллы. С помо-

щью экспресс-тестирования можно одновременно протестировать не только всю учебную группу и учебный поток, но и курс. При этом преподаватель имеет возможность управлять процессом обучения, а также реализовывать свои авторские идеи, совершенствоваться профессионально. С помощью экспресс-тестирования возможно не только быстро протестировать студентов и получить результаты мгновенно, но и в режиме реального времени обработать, сохранить и вывести на экран оценочные результаты. Детальные отчеты помогают преподавателю анализировать ответы учащихся и наиболее полно и объективно оценить уровень их знаний (Закиева 2015).

Таким образом, оценку остаточных знаний студентов осуществляли посредством экспресс-тестирования с применением экспериментального аппаратно-программного комплекса. Алгоритм экспресс-тестирования, заложенный в компьютерную программную среду, обеспечивал своевременность сбора, обработки и автоматической оценки уровня усвоения учебного материала.

Результаты исследования. В результате теоретических исследований в области воздействия светового спектра на биологические и другие объекты с целью выявления корреляции между техническими параметрами освещения и результативностью процесса обучения осуществлен обзор научных статей, опубликованных в отечественных и зарубежных периодических изданиях. Многочисленные публикации отечественных и иностранных научных групп подтверждают факт обнаружения биологического воздействия света, поступающего в рецепторы центральной нервной системы через органы зрения, на организм человека. Имеются свидетельства о влиянии на внимание и утомляемость.

Проведены исследования влияния светового спектра при трех цветовых температурах светового потока на утомляемость, работоспособность и эмоциональное состояние человека, от которых зависит эффективность учебного процесса. Создана уникальная осветительная установка с динамичным управлением световым потоком и цветовой температурой излучения светодиодных источников света. Разработаны и апробированы методики оценки внимания, работоспособности, утомляемости и эмоционального состояния с применением корректурных проб, теппинг-теста и опросника САН. У 70% испытуемых при освещении светодиодными светильниками со световой температурой $T_c = 5800K$ («холодный свет») повы-

силась активность ($p \leq 0,05$). Предположение о том, что зрительная работоспособность должна коррелировать с исследуемыми режимами освещения, подтвердилось. При длительном пребывании испытуемых в помещении со светодиодным освещением и цветовой температурой $T_c = 5800K$ по сравнению с люминесцентным освещением темп выполнения тестовых заданий и продуктивность возросли на 10–15% ($p \leq 0,05$). Выявлено влияние различных режимов освещения на психофизиологический фон, в частности, тенденция к расслаблению при «теплом» светодиодном освещении ($T_c = 2800K$).

Обоснована педагогическая целесообразность использования метода экспресс-тестирования для оценки качества подготовки студентов. Разработана модель оценки качества подготовки студентов методом экспресс-тестирования. Разработан аппаратно-программный комплекс для выполнения экспресс-тестирования. Выявлены и обоснованы организационно-педагогические условия оценки качества подготовки студентов методом экспресс-тестирования.

Основные результаты: установлено, что оценка качества подготовки студентов является важной составляющей процесса обучения, также особую значимость приобретает разработка педагогического инструментария, позволяющего оперативно, объективно и эффективно осуществлять процесс непрерывного и всеохватывающего контроля процесса и результатов обучения студентов.

С опорой на психолого-физиологические особенности, анализ личностно-профессионального развития студентов вуза, специфику студентов (обладание формальным и логическим мышлением; более развитые пространственные представления, технологичность; более высокий уровень концентрации, зрительной памяти, переключения внимания, высокая скорость и точность протекания мыслительных операций; усиление инертности личности в процессе обучения и т. д.), установлено, что экспресс-тестирование является эффективным методом оценки качества подготовки студентов. Проведенный сравнительный анализ различных методов тестирования показал, что экспресс-тестирование имеет значительные преимущества за счет временных показателей, возможности архивации данных каждого студента, доступности на занятиях и осуществления конвертации вопросов из других банков тестовых заданий.

Проведенный проспективно-ретроспективный анализ научно-педагогической литера-

туры позволяет утверждать, что повсеместно практикуется применение моделей и методов обучения, предусматривающих подходы к организации взаимодействия лишь между обучающим и обучаемым субъектами учебного процесса без учета всевозрастающего влияния на учебный процесс цветоцветовой среды. И, естественно, методы оценки этого влияния в педагогической науке отсутствуют.

Предлагается новая модель обучения, предусматривающая помимо преподавателя и обучающегося со своим багажом инструментов третью переменную – цветоцветовую среду, способную повлиять на внимание, работоспособность, психоэмоциональное состояние и эффективность усвоения учебного материала обучаемым субъектом учебного процесса.

Таким образом, результатом относительно недавних наших экспериментальных исследований на базе ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет» стали корреляционные зависимости между цветовой температурой светового потока источников света и степенью утомляемости, работоспособности, эмоциональным состоянием человека, которые могут указывать на наличие влияния цветových параметров светового микроклимата на процесс усвоения человеком учебного материала и эффективность учебного процесса в целом. Разработана и апробирована методика экспресс-тестирования уровня остаточных знаний. Изучены возможности для создания нового метода преподавания, основанного на сочетании инновационной концепции модели обучения, предусматривающей применение цветоцветовой среды, модифицированной по спектру оттенков белого цвета, и машинного экспресс-тестирования уровня остаточных знаний.

Обсуждение и заключения. Проведенные исследования были направлены на поиск новых путей повышения качества обучения с учетом современных реалий технического прогресса с его быстро растущим влиянием на процесс обучения.

Полученный в результате исследования опыт позволяет предположить, что внедрение энергоэффективных источников света в образовательных учреждениях создаст возможность воссоздать уникальную цветоцветовую среду с возможностью динамического изменения световой температуры и интенсивности светового потока, способную вывести процесс обучения на новый уровень образования.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в обосновании нового метода обучения с использованием мо-

дифицированной по спектру излучения световой среды; в разработке новой педагогически обоснованной технологии и методики экспресс-тестирования на основе аппаратно-программного комплекса; в выявлении организационно-педагогических условий, необходимых для проведения экспресс-тестирования; в выявлении ведущих элементов новой модели обучения; в создании модели уникальной световой среды как одного из условий реализации инновационного опыта обучения. Практическая значимость исследования состоит в разработке и экспериментальной проверке элементов но-

вой модели обучения с использованием модифицированной по спектру световой среды, в апробировании технологии и методики экспресс-тестирования. Проведенное исследование имеет теоретическую и практическую значимость для педагогов-практиков, в том числе преподавателей высшей школы, работающих над решением идентичных задач в других образовательных направлениях, возможно также дальнейшее развитие путем выявления специфики обоснованной концепции в иных отраслях и уровнях образования.

ЛИТЕРАТУРА

- Баскакова И.Л. Некоторые возможности обработки экспериментальных данных устойчивости внимания по методу корректурной пробы // Вопросы психологии. 1968. № 3. С. 161–167.
- Гапоненко А.В., Головин А.Н. Особенности применения современных педагогических и информационных технологий в образовательном процессе // Культурная жизнь Юга России. 2011. № 1(39). С. 21–24.
- Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. М., 1977.
- Доскин В.А., Лаврентьева Н.А., Мирошников М.П., Шарай В.Б. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния // Вопросы психологии. 1973. Т. 19. № 6. С. 141–145.
- Ермаков А.В. Основные направления в преподавании учебной дисциплины «Теория и методика служебно-прикладных единоборств» // Теория и практика прикладных и экстремальных видов спорта. 2011. № 1(20). С. 20–25.
- Закиева Р.Р. Метод экспресс-тестирования в профессиональной подготовке студентов технических вузов: Дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2015. 165 с.
- Закиева Р.Р. Образовательный менеджмент // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8. № 2. С. 1836–1843. URL: <https://doi.org/10.15372/PEMW20180211>
- Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. М., 1991.
- Леонтьев А.Н., Гальперин П.Я. Теория усвоения знаний и программированное обучение // Советская педагогика. 1964. № 10. С. 56–65.
- Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М., 1988.
- Михайлова Д.А. Обучающее тестирование как метод освоения дидактических единиц дисциплины «Теория и методика избранного спорта (спортивная борьба)» в вузах физической культуры: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008.
- Сурнин А.С., Хакимов И.Т. Методика и результаты экспериментального исследования светодиодного освещения // Научные труды студентов Ижевской ГСХА ФГБОУ ВО «Ижевская государственная сельскохозяйственная академия». Ижевск, 2017. С. 240–243.
- American Conference of Governmental Industrial Hygienists. Cincinnati, 2006. P. 34–46.
- Berson D.M., Dunn F.A., Takao M. Phototransduction by retinal ganglion cells that set the circadian clock // Science. 2002. Vol. 295. No. 5557. P. 1070–1073. URL: <https://doi.org/10.1126/science.1067262>
- Huisman J., Meek L., Wood F. Institutional diversity in higher education: A cross-national and longitudinal analysis // Higher Education Quarterly. 2007. Vol. 61. No. 4. P. 563–577. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2007.00372.x>
- Tarlau R. From a language to a theory of resistance: Critical pedagogy, the limits of “framing,” and social change // Educational Theory. 2014. Vol. 64. No. 4. P. 369–392. URL: <https://doi.org/10.1111/edth.12067>

REFERENCES

- Baskakova, I. L. (1968). Nekotorye vozmozhnosti obrabotki eksperimental'nykh dannykh ustoychivostivnimaniya-pometodukorrekturnoiproby. *Voprosy Psichologii*, (3). 161-167. (In Russian)
- Gaponenko, A.V., & Golovin, A.N. (2011). Features of application of modern pedagogical and information technologies in educational process. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii [Cultural studies Russian south]*, (1(39)). 21-24. (In Russian)
- Grabar, M. I., & Krasnyanskaya, K. A. (1977). *Primenenie matematicheskoi statistiki v pedagogicheskikh issledovaniyakh. Neparаметрические методы*. Moscow. (In Russian)
- Doskin, V.A., Lavrentieva, N.A., Miroshnikov, M.P., & Sharay, V.B. (1973). Test differentsirovannoi samootsenki funktsional'nogo sostoyaniya. *Voprosy Psichologii*, (6).141-145. (In Russian)

Ermakov, A. V. (2011). Osnovnye napravleniya v prepodavanii uchebnoi distsipliny "Teoriya i metodika sluzhebno-prikladnykh edinoborstv". *Extreme Human Activity*, 1(20). 20-25.

Zakieva, R. R. (2015). Metodekspress-testirovaniya v professional'noi podgotovke studentov tekhnicheskikh vuzov, candidate's thesis. Kazan. (In Russian)

Zakieva, R. R. (2018). Educational Management. *Professional education in the modern world*, 8(2).1836-1843. <https://doi.org/10.15372/PEMW20180211> (In Russian)

Ingenkamp, K. (1991). Pedagogicheskaya diagnostika. Moscow. (In Russian)

Leontyev, A.N., & Halperin P. Ya. (1964). Teoriya usvoeniya znaniy i programmirovannoe obuchenie. *Sovetskaya pedagogika*, (10). 56-65. (In Russian)

Mashbits, E. I. (1988). Psikhologo-pedagogicheskie problem komp'yuterizatsii obucheniya. Moscow. (In Russian)

Mikhailova, D. A. (2008). Obuchay ushchee testirovanie kak metod osvoeniya didakticheskikh edinit distsipliny "Teoriya i metodika izbrannogo sporta (sportivnay abor'ba)" v vuzakh fizicheskoi kul'tury, candidate's thesis, St. Petersburg. (In Russian)

Surnin, A. S., & Khakimov, I. T. (2017). Metodika i rezul'taty eksperimental'nogo issledovaniya svetodiodnogo osveshcheniya. In *Nauchnye Trudy studentov Izhevskoi GSKhA FGBOU VO "Izhevskaya gosudarstvennaya sel'skokhozyaistvennaya akademiya"*, 240-243. (In Russian)

American Conference of Governmental Industrial Hygienists. (2006). Cincinnati, 34-46.

Berson, D. M., Dunn, F. A., & Takao, M. (2002). Phototransduction by retinal ganglion cells that set the circadian clock. *Science*, 295(5557), 1070-1073. <https://doi.org/10.1126/science.1067262>

Huisman, J., Meek, L., & Wood, F. (2007). Institutional diversity in higher education: A cross-national and longitudinal analysis. *Higher Education Quarterly*, 61(4), 563-577. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2007.00372.x> (In Russian)

Tarlau, R. (2014). From a language to a theory of resistance: Critical pedagogy, the limits of "framing," and social change. *Educational Theory*, 64(4), 369-392. <https://doi.org/10.1111/edth.12067>

R.R. Zakieva, Ye.N. Shirieva
Kazan, Russia

PROBLEMS OF STUDYING AND IMPLEMENTING INNOVATIVE LIGHTING TECHNOLOGIES IN VOCATIONAL EDUCATION

Abstract. Recent studies indicate that the color temperature of the light flux from light sources can affect some biological functions in humans. It can be hypothesized that light sources, such as LED lamps, which are now installed in the lighting systems of educational institutions, may in some way affect the acquisition of educational content by students in the learning process and the quality of educational services in general. The modern education provides for independent learning activities using personal computers with liquid crystal monitors, which can be categorized as LED-based light sources by the emitted light spectrum and the emitter operation principle. The emergence of new lighting technologies, which in some way may affect the performance of students, and our new experimental data in the field of innovative education were translated into the idea of a new teaching method. The article describes the possibilities for creating a teaching method that is based on a combination of the innovative concept of the learning model, using a light-color environment with a modified spectrum of shades of white, and computer assisted express testing of the retained knowledge. It is assumed that the introduction of energy-efficient light sources in educational institutions may create a unique light-color environment with the possibility of dynamic changes in light temperature and flux, which can take the learning process to a new level.

Key words: learning process; light-color environment; color temperature; learning performance; learning technology; educational method; acquisition of educational content.

About the authors: Rafina Rafkatovna Zakieva¹, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Industrial Electronics and Lighting Engineering; Yelena Nikolaevna Shirieva², Category 1 Teacher.

Place of employment: Kazan State Power Engineering University¹; Municipal Autonomous Institution of General Education «Gymnasium No. 139», Kazan.

Закиева Р.Р., Шириева Е.Н. Проблемы изучения и реализации инновационного опыта профессионального образования // Вестник Нижневартговского государственного университета. 2019. № 4. С. 8–15. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/02>

Zakieva R.R., Shirieva Ye.N. Problems of studying and implementing innovative lighting technologies in vocational education // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 4. P. 8–15. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/02> (In Russian)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА НА УРОВНЕ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ

Аннотация. В статье исследованы особенности проектирования индивидуального образовательного маршрута на уровне дисциплин профессионального модуля. Проанализировав несколько определений понятия «индивидуальный образовательный маршрут», авторы выводят собственное определение, на которое опираются на протяжении всей работы. Индивидуальный образовательный маршрут представляет собой эффективный порядок индивидуально-дифференцированного освоения обучающимися образовательной программы или дисциплины, который формирует личную позицию, мнение студента при выборе цели обучения, содержания и способов его организации в специально созданных высшей школой условиях. Показано описание последовательности разработки маршрута, сформулированы факторы и условия его реализации. Отражена структура индивидуальных образовательных маршрутов, предложены различные варианты их разработки. В структуре выделены и проанализированы компоненты с точки зрения различных авторов. Авторы отмечают, что от грамотности построения индивидуального образовательного маршрута зависит профессионально-личностное развитие обучающихся и их уровень готовности к самостоятельному выбору индивидуального образовательного маршрута. Авторами был проведен эксперимент, который показал, что наличие такого важного элемента, как грамотные педагогические условия, позволяет увеличить процент готовности обучающихся. Результаты работы могут быть использованы для дальнейшей разработки вопроса о построении индивидуальных образовательных маршрутов на уровне дисциплин профессионального модуля в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: проектирование; индивидуальный образовательный маршрут; профессиональный модуль; индивидуальная образовательная траектория; выбор; условия; обучающийся.

Сведения об авторах: Ольга Игоревна Ваганова¹, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального обучения и управления образовательными системами; Максим Михайлович Кутепов², кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта, заведующий кафедрой физического воспитания и спорта.

Место работы: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина^{1,2}.

Контактная информация: ^{1,2}603950, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, д. 1; ¹тел.: 8(903)043-46-55, e-mail: vaganova_o@rambler.ru; ²тел.: 8(920)250-94-67, e-mail: kmm-asb@mail.ru.

Изменения, пришедшие в сферу высшего образования с внедрением новых Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, привели к появлению особенностей в образовательном процессе. Роль индивидуализации обучения значительно возросла и считается одним из самых важнейших принципов, на которых строится высшее образование. Поэтому проработка данного вопроса так необходима (Ваганова 2018: 2)

Вопросам индивидуализации образовательного маршрута посвятили свои работы такие ученые, как М.В. Соколова, Н.Г. Зверева, Н.В. Бордовская, Т.М. Ковалева, П.Г. Щедровицкий (Смирнова 2018: 9).

Советская система высшего образования представляла цель индивидуализации как вовлечение педагогом обучающихся в деятельность коллектива (Маркова 2018: 3). Современные исследователи углубили и

расширили взгляды на данный процесс. Теперь считается, что индивидуализация образовательного маршрута – это процесс приобретения индивидом на протяжении всего периода развития определенных уровней самосознания и самоопределения, которые позволяют личности усваивать общекультурный потенциал и развиваться профессионально (Bulaeva 2018: 406–411). Стоит отметить, что наряду с понятием образовательного маршрута некоторые ученые, такие как Е.А. Александрова, Е.А. Климов, Ю.Н. Логинова, выделяют более широкое – «индивидуальная образовательная траектория» (Plyashenko 2018: 1080–1087). По мнению А.В. Хуторского, индивидуальная образовательная траектория – это осознанный выбор необходимых компонентов содержания образования (цель, задачи, формы и методы работы, темп деятельности, способы и формы контроля и оценки выполненной работы).

Часто, при рассмотрении вопросов, связанных с образовательным маршрутом, возникают понятия «путь» и «движение» (Pyashenko 2018: 1097–1105). Однако это только часть образовательного маршрута, это не просто путь, а процесс развития личного потенциала обучающегося при условии личной активности (Pyashenko 2018: 1088–1096). Процесс реализации индивидуального образовательного маршрута осуществляется в виде проектируемой образовательной программы, которая дает студенту возможность делать самостоятельный выбор и осуществлять практическую реализацию этой программы (Pyashenko 2018: 1001–1007). Н.Г. Зверева говорит об образовательном маршруте как о вариативной структуре образовательной деятельности студента, отмечая в структуре его личностные особенности. При этом исследователь отмечает, что от грамотности построения индивидуальной образовательной траектории зависит профессионально-личностное развитие как в рамках конкретной дисциплины (модуля), так и в рамках всего учебного процесса (Pyashenko 2018: 1029–1035).

Исходя из информации, полученной при анализе определений различных авторов, нами было выделено собственное определение (Smirnova 2016: 3469–3475). Индивидуальный образовательный маршрут представляет собой эффективный порядок индивидуально-дифференцированного освоения обучающимися образовательной программы или дисциплины, который формирует личную позицию, мнение студента при выборе цели обучения, содержания и способов его организации в специально созданных высшей школой условиях (Smirnova 2018: 187–193).

Цель индивидуального маршрута – активация субъектной позиции студента для активного участия в процессе обучения, развитие его инициативности и способностей, обеспечивающих оперативное решение профессиональных задач (Vaganova 2017: 9).

Первичными факторами, определяющими возможные виды построения индивидуальных образовательных маршрутов, выступают:

- психологический фактор (учитывает возрастные особенности обучающихся);
- педагогический (обуславливает цели обучения) (Ваганова 2017: 51–56);
- социальный (определяет участие студента в этапах разработки образовательного маршрута) (Колдина 2017: 39–42).

Для разработки индивидуальных образовательных маршрутов в высшем учебном заведении должен выполняться ряд условий:

- учет личностных и профессиональных интересов и потребностей обучающихся в предстоящей профессиональной деятельности (Кутепова 2017: 43–46);
- грамотная расстановка порядка модулей, разделов и тем учебных дисциплин (Лапшова 2017: 201–207);
- организация самостоятельной работы студентов с использованием практического обучения и различных стажировок непосредственно на предприятии, в фирме или какой-либо организации (Угодчикова 2007: 149–154);
- организация условий для органичного и результативного взаимодействия педагогов и обучающихся.

Структура индивидуальных образовательных маршрутов, направленных на развитие самообразования студентов, включает следующие составляющие:

- содержательная структура (предполагает фиксацию обязательных модулей, входящих в модули по выбору, факультативные и рефлексивные модули, имеющие своей целью развитие и осознание индивидуального (своего собственного) процесса познания и закрепление положения о необходимости постоянного совершенствования и пополнения уже имеющихся знаний) (Кутепов 2015: 17);
- контролирующая структура (предполагает выделение модуля; текущий контроль, предоставляющий задания по теме какого-либо курса; встречи с тьютором (наставником), предоставляющим индивидуальные консультации; график отчетности) (Кутепов 2016: 30–33);
- временная структура (представляет собой некую программу действий студента на определенном этапе его обучения и

включает: время, отведенное на индивидуальные задания; фиксацию общего срока выполнения и график с расписанием точного времени выполнения учебных модулей; определение перспектив самостоятельной познавательной деятельности в профессиональном становлении) (Алешугина 2018: 13–16).

В структуре индивидуального образовательного маршрута могут выделяться компоненты:

- целевой (формируется с учетом Федерального государственного образовательного стандарта и потребностей и интересов обучающихся);
- содержательный;
- технологический (Балашова 2018: 12–15);
- диагностический;
- организационно-педагогический

(имеются в виду условия и пути достижения педагогических целей) (Гладкова 2017: 103–105).

Разработка индивидуальных образовательных маршрутов в зависимости от уровня развития профессионально значимых личностных качеств будущего выпускника может проходить по-разному:

- цель устанавливается преподавателем, который информирует студентов о необходимости ее достижения, индивидуальный образовательный маршрут в данном случае имеет вид пошаговой инструкции;

- цель определяется совместными усилиями студентов и преподавателя, который предлагает наиболее оптимальные пути решения задач и формы деятельности;

- обучающийся самостоятельно определяет для себя цель; роль преподавателя заключается в информировании о возможностях высшей школы в оказании педагогической поддержки стараний студентов, также педагог содействует в организации внеаудиторной самостоятельной работы, направленной на поддержку интересов обучающихся. Отметим, что самостоятельная постановка студентом цели зависит от степени его мотивации к будущей профессиональной деятельности, при которой обучающийся имеет высокий интерес к достижению этой цели, у него достаточно

сформированы навыки самоконтроля и он прекрасно справляется с проведением рефлексии.

При разработке и реализации программы индивидуального образовательного маршрута базой выступает создание для студента ситуации выбора.

Построение образовательного маршрута проходит в несколько этапов:

- этап диагностики: ознакомление студентов с требованиями Федеральных государственных образовательных маршрутов по направлению и профилю подготовки освещение основных целей дисциплины (проводятся различные беседы, тестирования);

- этап планирования: проводится индивидуальная работа с каждым обучающимся для выявления уровня сложности предлагаемых учебных материалов и выбора последовательности изучения разделов или модулей дисциплины, выявление уровней самостоятельности студента. Чаще всего это является наибольшей проблемой для преподавателя из-за того, что для каждого модуля необходимо разработать уровневые задания и фонды оценочных средств. Существует множество различных схем решения этого вопроса, однако чаще всего используются минимально необходимый уровень, средний и повышенный уровни. Педагог выявляет, насколько студент способен к самостоятельной переработке информации и проявлению творческого подхода при выполнении задания.

В Нижегородском государственном университете в 2017 г. было проведено исследование, которое показало, что только 45% студентов выразили готовность к самостоятельному выбору дисциплин и модулей, у 29% студентов ответ на вопрос вызвал затруднения, 10% готовы выбирать только уровень сложности заданий и 16% не готовы быть самостоятельными в выборе индивидуальной образовательной траектории.

Мы отмечаем, что в построении индивидуального образовательного маршрута важное значение имеют педагогические условия:

- относительная степень свободы и высокий уровень ответственности студентов за последствия собственного выбора в процессе учебной деятельности и дальнейшем ее планировании;

- использование в образовании современных технологий обучения;

- широкое применение электронных ресурсов;

- включение в обучение ситуационного проектирования, где студенты формируют личный опыт работы на основе уже имеющегося опыта;

- использование проблемного метода обучения, ситуаций, содержащих противоречия, необходимость выбора, приводящие к повышению мотивации.

Как только были обозначены и реализованы данные условия, процент студентов, готовых к самостоятельному выбору индивидуального образовательного маршрута, значительно возрос. В 2018 г. снова был проведен опрос среди студентов и показатели были следующими: уже 60% студентов выразили готовность к самостоятельному выбору дисциплин и модулей, у 20%

студентов ответ на данный вопрос вызвал затруднение, 10% готовы выбирать только уровень сложности заданий и 10% не готовы быть самостоятельными в выборе индивидуальной образовательной траектории.

Стоит отметить, что универсальных механизмов реализации индивидуальных образовательных маршрутов не существует, поэтому данный процесс требует значительной организационной и методической проработки.

Таким образом, нами были рассмотрены особенности проектирования индивидуального образовательного маршрута на уровне дисциплин профессионального модуля. Благодаря исследованию, выявлены условия, которые повышают у обучающихся готовность к самостоятельному планированию своей учебной деятельности, то есть к выбору индивидуального образовательного маршрута. Грамотно выстроенный индивидуальный образовательный маршрут способствует становлению будущего выпускника как высококвалифицированного конкурентоспособного профессионала.

ЛИТЕРАТУРА

Алешугина Е.А., Ваганова О.И., Прохорова М.П. Методы и средства оценивания образовательных результатов студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 13–16.

Балашова Е.С., Богачева А.В., Воронкова А.А., Мальцева С.М. К вопросу о формировании предметных результатов образовательной деятельности студентов гуманитарных специальностей в контексте кросскультурной коммуникации // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1(22). С. 12–15.

Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 3. С. 2. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-3-2>

Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Трутанова А.В. Организация контрольно-оценочной деятельности преподавателя вуза в условиях электронного обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-2. С. 51–56.

Гладкова М.Н., Абрамова Н.С., Кутепов М.М. Особенности профессиональной подготовки бакалавров в условиях электронного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19). С. 103–105.

Гладкова М.Н., Кутепов М.М., Лунева Ю.Б., Трутанова А.В., Юсупова Д.М. Технология кейс-обучения в подготовке бакалавров // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 21–25.

Колдина М.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Методы и средства формирования общекультурных компетенций обучающихся вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3(20). С. 175–177.

Колдина М.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Управление самостоятельной работой студентов вуза // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3(20). С. 39–42.

Кутепов М.М. Формирование профессиональных компетенций судей-секретарей по баскетболу // Инновации и инвестиции. 2015. № 8. С. 151–153.

Кутепов М.М., Бегоутов Л.С. Информационные технологии в спортивном судействе // Интеграция информационных технологий в систему профессионального обучения: сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. Нижний Новгород, 2016. С. 30–33.

Кутепов М.М., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Возможности здоровьесберегающих технологий в формировании здорового образа жизни // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3(20). С. 210–213.

Кутепова Л.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Формы самостоятельной работы студентов в электронной среде // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3(20). С. 43–46.

Лапшова А.В., Ваганова О.И., Тюмина Н.С., Румянцева Н.А. Личностно ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-5. С. 201–207.

Маркова С.М., Наркозиев А.К. Профессиональное воспитание учащихся профессиональной школы // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 3(24). URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-3-3>

Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 3(24). URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-3-9>

Угодчикова Н.Ф., Крюкова Г.К., Патяева Н.В., Алешугина Е.А. Иностраный язык как индикатор качества подготовки современного специалиста // Приволжский научный журнал. 2007. № 2. С. 149–154.

Bulaeva M.N., Vaganova O.I., Koldina M.I., Lapshova A.V., Khizhnyi A.V. Preparation of bachelors of professional training using MOODLE // International conference on Humans as an Object of Study by Modern Science. Springer, Cham, 2017. P. 406–411. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-75383-6_52

Pyashenko L.K., Prokhorova M.P., Vaganova O.I., Smirnova Z.V., Aleshugina E.A. Managerial preparation of engineers with eyes of students // International Journal of Mechanical Engineering and Technology. 2018. Vol. 9. No. 4. P. 1080–1087.

Pyashenko L.K., Smirnova Z.V., Vaganova O.I., Prokhorova M.P., Abramova N.S. The role of network interaction in the professional training of future engineers // International Journal of Mechanical Engineering and Technology. 2018. Vol. 9. No. 4. P. 1097–1105.

Pyashenko L.K., Vaganova O.I., Smirnova Z.V., Gruzdeva M.L., Chanchina A.V. Structure and content of the electronic school-methodical complex on the discipline "mechanics of soils, foundations and foundations // International Journal of Mechanical Engineering and Technology. 2018. Vol. 9. No. 4. P. 1088–1096.

Pyashenko L.K., Vaganova O.I., Smirnova Z.V., Prokhorova M.P., Gladkova M.N. Forming the competence of future engineers in the conditions of context training // International Journal of Mechanical Engineering and Technology. 2018. Vol. 9. No. 4. P. 1001–1007.

Pyashenko L.K., Vaganova O.I., Smirnova Z.V., Sedykh E.P., Shagalova O.G. Implementation of heuristic training technology in the formation of future engineers // International Journal of Mechanical Engineering and Technology. 2018. Vol. 9. No. 4. P. 1029–1035.

Smirnova Z., Vaganova O., Shevchenko S., Khizhnaya A., Ogorodova M., Gladkova M. Estimation of educational results of the bachelor's programme students // International Electronic Journal of Mathematics Education. 2016. Vol. 11. No. 10. P. 3469–3475.

Smirnova Z.V., Mukhina M.V., Kutepova L.I., Kutepov M.M., Vaganova O.I. Organization of the research activities of service majors trainees // International conference on Humans as an Object of Study by Modern Science. Springer, Cham, 2017. P. 187–193.

Vaganova O.I., Smirnova Z.V., Mukhina M.V., Kutepov M.M., Kutepova L.I., Chernysheva T.L. The organization of the test control of students' knowledge in a virtual learning environment moodle // Journal of Entrepreneurship Education. 2017. Vol. 20(3). P. 4.

REFERENCES

Aleshugina, E. A., Vaganova, O. I., & Prokhorova, M. P. (2018). Methods and Means of Assessing the Educational Outcomes of University Students. *Problems of modern pedagogical education*, (59-3). 13-16. (In Russian)

Balashova, E. S., Bogacheva, A. V., Voronkova, A. A., & Maltseva, S. M. (2018). K voprosu o formirovaniy predmetnykh rezul'tatov obrazovatel'noi deyatel'nosti studentov gumanitarnykh spetsial'nostei v kontekste krosskul'turnoi kommunikatsii [On the question of the formation of subjects of educational activity of students of humanitarian specialties in the context of cross-cultural communication]. *Karel'skii nauchnyi zhurnal [Karelian Scientific Journal]*, 7, 1(22). 12-15. (In Russian)

Vaganova, O. I., Smirnova, Zh. V., & Trutanova, A. V. (2017). Organizatsiya kontrol'no-otsenochnoi deyatel'nosti prepodavatelya vuza v usloviyakh elektronogo obucheniya. *Problems of modern pedagogical education*, (56-2). 51-56. (In Russian)

Vaganova, O. I., & Pyashenko, L. K. (2018). Osnovnye napravleniya realizatsii tekhnologii studentotsentrirovannogo obucheniya v vuze. *Vestnik Mininskogo Universiteta*, 6(3). 2. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-3-2> (In Russian)

Gladkova, M. N., Abramova, N. S., & Kutepov, M. M. (2017). Electronic training as a means of Organization of the Independent Work of Students. *Baltic Humanitarian Journal*, 6(2(19)). 103-105. (In Russian)

Gladkova, M. N., Kutepov, M. M., Luneva, Yu. B., Trutanova, A. V., & Yusupova, D. M. (2017). Technology of Case-Training in Preparation of Bachelors. *International Journal of Experimental Education*, (6). 21-25. (In Russian)

Koldina, M. I., Vaganova, O. I., & Trutanova, A. V. (2017). Methods and means of formation of cultural competences of training high schools. *Baltic Humanitarian Journal*, 6(3 (20)). 175-177. (In Russian)

Koldina, M. I., Vaganova, O. I., & Trutanova, A. V. (2017). Management of the independent work of students of the higher education. *Karelian Scientific Journal*, 6(3(20)). 39-42. (In Russian)

Kutepov, M. M. (2015). Formirovanie professional'nykh kompetentsii sudei-sekretarei po basketbolu. *Innovation and Investment*, (8). 151-153. (In Russian)

Kutepov, M. M., & Begoutov, L. S. (2016). Informatsionnye tekhnologii v sportivnom sudeistve. *In Integratsiya informatsionnykh tekhnologii v sistemu professional'nogo obucheniya: sbornik statei po materialam regional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Nizhny Novgorod*, 30-33. (In Russian)

Kutepov, M. M., Vaganova, O. I., & Trutanova, A. V. (2017). The possibility of health-saving technologies in the formation of a healthy lifestyle. *Baltic Humanitarian Journal*, 6(3(20)). 210-213. (In Russian)

Kutepova, L.I., Vaganova, O.I., & Trutanova, A.V. (2017). Formy samostoyatel'noi raboty studentov v elektronnoi srede. *Karelian Scientific Journal*, 6(3 (20)). 43-46. (In Russian)

Lapshova, A. V., Vaganova, O. I., Tyumina, N. S., & Rummyantseva, N. A. (2017). Lichnostno orientirovannyi podkhod k professional'noi podgotovke studentov. *Problems of modern pedagogical education*, (57-5). 201-207. (In Russian)

Markova, S. M., & Narkoziev, A. K. (2018). Professional Education of Vocational School Students. *Vestnik of Minin University [Vestnik of Minin University]*, 6(3 (24)).<https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-3-3> (In Russian)

Smirnova, Zh. V., & Krasikova, O. G. (2018). Modern tools and Technologies for Assessing learning outcomes. *Vestnik of Minin University [Vestnik of Minin University]*, 6(3(24)). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-3-9> (In Russian)

Ugodchikova, N. F., Kryukova, G. K., Patyaeva, N. V., & Aleshugina, E. A. (2007). Inostrannyi yazyk kak indikator kachestva podgotovki sovremennogo spetsialista. *Privolzhsky Scientific Journal*, (2). 149-154. (In Russian)

Bulaeva, M. N., Vaganova, O. I., Koldina, M. I., Lapshova, A. V., & Khizhnyi, A. V. (2018) Preparation of Bachelors of Professional Training Using MOODLE. *In The Impact of Information on Modern Humans. HOSMC 2017. Advances in Intelligent Systems and Computing*, 622. Springer, Cham https://doi.org/10.1007/978-3-319-75383-6_52

Ilyashenko, L. K., Prokhorova, M. P., Vaganova, O. I., Smirnova, Z. V., & Aleshugina, E. A. (2018). Managerial preparation of engineers with eyes of students. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology*, 9(4), 1080-1087.

Ilyashenko, L. K., Smirnova, Z. V., Vaganova, O. I., Prokhorova, M. P., & Abramova, N. S. (2018). The role of network interaction in the professional training of future engineers. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology*, 9(4), 1097-1105.

Ilyashenko, L. K., Vaganova, O. I., Smirnova, Z. V., Gruzdeva, M. L., & Chanchina, A. V. (2018). Structure and content of the electronic school-methodical complex on the discipline "mechanics of soils, foundations and foundations. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology*, 9(4), 1088-1096.

Ilyashenko, L. K., Vaganova, O. I., Smirnova, Z. V., Prokhorova, M. P., & Gladkova, M. N. (2018). Forming the competence of future engineers in the conditions of context training. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology*, 9(4), 1001-1007.

Ilyashenko, L. K., Vaganova, O. I., Smirnova, Z. V., Sedykh, E. P., & Shagalova, O. G. (2018). Implementation of heuristic training technology in the formation of future engineers. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology*, 9(4), 1029-1035.

Smirnova, Z., Vaganova, O., Shevchenko, S., Khizhnaya, A., Ogorodova, M., & Gladkova, M. (2016). Estimation of educational results of the bachelor's programme students. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 11(10), 3469-3475.

Smirnova, Z. V., Mukhina, M. V., Kutepova, L. I., Kutepov, M. M., & Vaganova, O. I. (2017). Organization of the research activities of service majors trainees. *In International conference on Humans as an Object of Study by Modern Science (187-193)*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75383-6_24

Vaganova, O. I., Smirnova, Z. V., Mukhina, M. V., Kutepov, M. M., Kutepova, L. I., & Chernysheva, T. L. (2017). The Organization of the Test Control of Students' Knowledge in a Virtual Learning Environment Moodle. *Journal of Entrepreneurship Education*, 20(3), 1-4.

O.I. Vaganova, M.M. Kutepov
Nizhny Novgorod, Russia

FEATURES OF THE DESIGN OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE AT THE LEVEL OF DISCIPLINES OF THE PROFESSIONAL MODULE

Abstract. The article examines the features of designing an individual educational route at the discipline level of a professional module. After analyzing several definitions of the notion «individual educational route», the authors derive their own definition, which they rely on throughout the work. An individual educational route is an effective order for an individual-differentiated mastering of an educational program or discipline by students, which forms a personal position, a student's opinion when choosing a learning goal, the content and methods of organizing it in conditions specially created by higher education. The description of the sequence of the development of the route is shown, the factors and conditions for its implementation are formulated. The structure of individual educational routes is reflected, various options for their development are proposed. The structure selected and analyzed compo-

nents from the point of view of various authors. The authors note that the professional and personal development of students and their level of readiness for the independent choice of an individual educational route depend on the literacy of building an individual educational route. The authors conducted an experiment which showed that, thanks to such an important element, as competent pedagogical conditions allow an increase in the percentage of students' readiness. The results of the work can be used to further develop the issue of building individual educational routes at the level of the disciplines of the professional module in higher education.

Key words: design; individual educational route; professional module; individual educational trajectory; choice; conditions; the student.

About the authors: Olga Igorevna Vaganova¹, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Vocational Training and Management of Educational Systems; Kutepov Maxim Mikhailovich², Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Department of Physical education and sport, Head of Department.

Place of employment: Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University^{1,2}.

Ваганова О.И., Кутепов М.М. Особенности проектирования индивидуального образовательного маршрута на уровне дисциплин профессионального модуля // Вестник Нижегородского государственного университета. 2019. № 4. С. 16–22. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/03>

Vaganova O. I., Kutepov M.M. Features of the design of individual educational route at the level of disciplines of the professional module // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 4. P. 16–22. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/03> (In Russian)

дата поступления
19 февраля 2019 г.

дата принятия
05 сентября 2019 г.

УДК 378
<https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/04>

Е.В. Абраменко
Волгоград, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье аргументируется необходимость формирования коммуникативной компетентности студентов технического вуза. В условиях конкурентоспособной борьбы на рынке труда, побеждает тот специалист, который владеет навыками деловой коммуникации, способен профессионально презентовать себя, сдержан и уверен в себе. Следовательно, важнейшая задача технического вуза – формирование коммуникативной компетентности у студентов в процессе преподавания гуманитарных дисциплин. Автор в статье предлагает рассматривать коммуникативную компетентность как профессионально необходимую, что обосновывает актуальность проблемы. Коммуникативная компетентность рассматривается как умение эффективно сотрудничать в рабочей команде, способность учитывать индивидуально-психологические и национальные особенности партнера по общению, использовать нормы делового этикета, управлять конфликтом и плодотворно взаимодействовать в рамках сотрудничества. Развитие всех этих умений предполагает реализация в учебном процессе технического вуза коммуникативной компетенции, прописанной в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. В рамках нашего исследования коммуникативной компетентности приняли участие работодатели г. Волгограда (ООО «АльтерСтрой», ООО «Альтернатива», ООО «Эласт-плюс», ООО «ПартнерСервис», ООО «Артемида-Дон», ООО «Эталон МК», ООО «Бетон», ООО «Бизнес-решение») и студенты старших курсов ВолгГТУ. В опросе, разработанном и статистически обработанном магистрантами ВолгГТУ В.В. Бондаревой и И.Е. Диулиной, приняли участие 109 человек. В результате проведенного опроса выяснилось, что и руководители организаций, и студенты считают владение коммуникативными способностями и средствами вербальной и невербальной коммуникации ведет к успеху в профессиональном становлении.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; профессиональная подготовка; студент; руководитель; инженер; игровые технологии.

Сведения об авторе: Елена Вячеславовна Абраменко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории, культуры и социологии факультета экономики и управления.

Место работы: Волгоградский государственный технический университет.

Контактная информация: 400005, Россия, г. Волгоград, пр. им. Ленина, 28; e-mail: abramella@list.ru.

Глобализация мировой экономики, социальные процессы и политика государства диктуют новые требования к молодым специалистам технического вуза. При поддержке госу-

дарства вузы обязаны выпускать высококвалифицированных инженеров, являющихся основой развития экономики и государства в целом.

Важнейшим компонентом профессиональной подготовки студентов вуза является развитие и совершенствование основ деловой коммуникации. Современный специалист, обладающий знаниями в области деловой коммуникации, способен эффективно себя презентовать, руководить процессом профессиональной деятельности, управлять собой, брать ответственность в кризисных ситуациях, успешно устанавливать контакты с людьми, вести деловые переговоры, оказывать психологическое воздействие на партнеров, формировать положительный имидж компании и т. д.

Деловая коммуникация рассматривается нами как вид общения, который определяется нормами и правилами деловой этики, жестко регламентируется и функционирует в какой-либо профессиональной сфере для решения и достижения поставленных задач.

Студенты технического вуза – это будущие инженеры, а инженерные профессии относятся к числу самых востребованных и массовых профессий высококвалифицированного труда. Инженеры работают в различных отраслях профессиональной деятельности: наука, авиация, строительство, военная сфера, космонавтика, IT-среда и т. д.

В настоящее время инженер – это специалист, который обладает высокой культурой, хорошо знаком с современными технологиями и техникой, экономикой, организацией производства (Сергеева 2013). Однако молодые специалисты, имеющие высшее техническое образование, испытывают серьезные затруднения в области делового взаимодействия. Это и неумение выстроить эффективную профессиональную коммуникацию, и затруднения в устной и письменной речи, и отсутствие знаний в области психологии общения, и страх публичного выступления и т. д., что выдвигает данную проблему формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста в ряды актуальных.

Практика и результаты научных исследований свидетельствуют, что подготовка будущего инженера в вузе нацелена в первую очередь на получение базовых профессиональных компетенций и является формой развития инженерного сознания и технического мышления, в то время как собственно инженерная практическая деятельность (как процесс создания и эксплуатации техники) требует не только хороших профессиональных, но и коммуникативных знаний, умений, навыков и сформированных коммуникативных качеств личности (Пак 2013).

А.Н. Леонтьев (Леонтьев 1977) под «коммуникативной компетентностью» понимает совокупность коммуникативных умений, в рамках которой человек способен владеть социальной перцепцией, или «чтением по лицу»; понимать, а не только видеть, т. е. адекватно моделировать и оценивать личность собеседника, его психическое состояние и иное по внешним признакам, а также «подавать себя» в общении с другими личностями; оптимально строить свою речь (навыки речевого общения).

А.В. Мудрик (Мудрик 2006) выделил пять основных блоков коммуникативных умений:

1) умение переносить известные знания, навыки, приемы общения в условия новой коммуникативной ситуации, трансформируя их в соответствии со спецификой конкретных обстоятельств;

2) умение для каждой коммуникативной ситуации находить новое решение из комбинации уже известных идей, знаний, навыков, приемов;

3) умение создавать новые способы и конструировать новые приемы для решения конкретной коммуникативной проблемы;

4) умение ориентироваться в ситуации, во времени и партнерах, а также в отношениях с ними;

5) умение общаться в группе.

Во ФГОС высшего профессионального образования по техническим направлениям (23.03.02 – «Наземные транспортные комплексы», 24.03.01 – «Ракетные комплексы и космонавтика», 27.03.01 – «Стандартизация и метрология», 27.03.04 – «Управление в технических системах», 22.03.02 – «Металлургия», 03.03.02 – «Физика», 09.03.03 – «Прикладная информатика» и др.) представлены общекультурные компетенции, связанные с коммуникацией. Выпускники программы бакалавриата всех форм обучения должны обладать:

– способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;

– способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия.

Так, в технических вузах с целью формирования коммуникативной компетентности преподаются дисциплины «Деловая коммуникация», «Деловое общение», «Коммуникации в профессиональной деятельности», «Деловые отношения», «Психология делового общения»,

«Этика деловых отношений» и другие по каждому направлению и уровню подготовки специалистов.

В результате изучения дисциплин выпускник сможет:

- эффективно выстраивать коммуникацию с использованием различных речевых приемов и техник;
- грамотно создавать текст публичного выступления с соблюдением норм культуры речи и риторических правил;
- создавать письменные деловые тексты с соблюдением правил деловой переписки (акты, договоры, служебные записки, докладные, отчеты, письма-запросы, предложения, письма-претензии и ответы на эти виды писем и т. д.);
- публично выступать в различных деловых и социальных ситуациях с опорой на нормы и правила деловой коммуникации;
- анализировать ситуации речевого общения, определяя компоненты успешного/неуспешного вербального и невербального поведения.

Для достижения планируемых результатов и формирования коммуникативной компетентности студент должен:

- знать: приемы эффективной коммуникации в различных сферах общения;
- уметь: выстраивать межличностные отношения в деловой сфере с учетом индивидуально-психологических особенностей личности партнера; организовывать деловые мероприятия (совещания, брифинги, беседы, переговоры, пресс-конференции, презентации и пр.) по правилам этики деловой коммуникации; предупреждать конфликты и выбирать правильную стратегию поведения в конфликтной ситуации; успешно вести деловую беседу и переговоры; преодолевать барьеры общения; аргументированно и ясно выражать мысли устно и письменно, создавать тексты профессионального назначения;
- владеть: методикой анализа коммуникативной ситуации, правилами доброжелательного и доверительного общения в профессиональной деятельности; психологическими методами познания личности партнера по общению; навыками создания имиджа делового человека; навыками профилактики и нейтрализации межличностных и межгрупповых конфликтов.

В качестве составляющих в коммуникативную компетентность включают коммуникативность (способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми), владение смысловой информацией и

умение оперировать ею (Морозова, Адонина 2018).

Первая ступень в профессиональном становлении, которую необходимо будет преодолеть выпускнику, – успешное прохождение профессионального собеседования при трудоустройстве. Именно здесь неумение общаться и верно излагать свои мысли может стать преградой для устройства на работу.

Важность умения общаться подтверждают и результаты проведенного исследования. Всем участникам опроса было предложено подумать над вопросом, отчего зависит успешность прохождения делового собеседования молодым специалистом.

81% респондентов (студенты ВолгГТУ) отметили, что важным критерием при оценке соискателя является его речь, 25% – знания, 19% – одежда. Наименее важными считаются такие критерии, как прическа, макияж и жестикуляция, кроме этого, были отмечены харизма (6%), манеры (10%), опыт (2%), связи (1%). Полученные результаты представлены на рисунке 1.

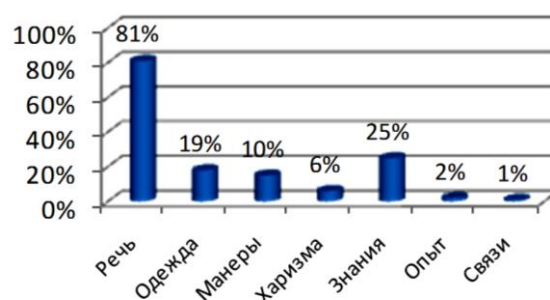


Рис. 1. Критерии оценки молодого специалиста в ходе профессионального собеседования, в %

Обращают внимание на культуру речи молодого специалиста. Естественно, первостепенным для них является опыт работы, но мы осознанно сделали акцент на том, что соискатель не имеет ни малейшего опыта работы. Именно правильная и четкая речь выпускника позволит руководителю сформировать положительный образ молодого специалиста и будущего профессионала.

Кроме того, студенты отметили, что для самопрезентации соискателя на деловом собеседовании важны такие качества, как уверенность в себе (42%), спокойствие (34%), открытость (25%), сдержанность (13%), раскрепощенность (3%). 3% респондентов отметили экспрессивность, 1% – навязчивость (рис. 2).

В ходе исследования выяснилось, что руководители организаций (70%) в большей степени

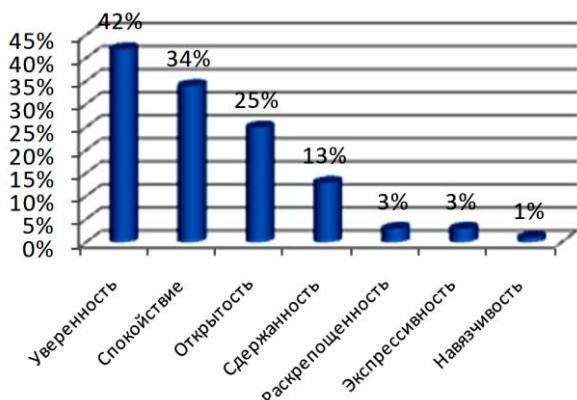


Рис. 2. Презентация соискателя работы на собеседовании, в %

В связи с необходимостью формирования коммуникативной компетентности у будущих инженеров нами были разработаны рабочие тетради и учебные пособия по курсу «Деловые коммуникации», в которых представлен теоретический материал и задания для более глубокого и осмысленного понимания изучаемого предмета (Абраменко, Васильева, Федотова 2016; Васильева, Абраменко, Федотова 2017). Кроме того, в ходе семинарских занятий со студентами нами используются элементы игровой технологии. По мнению ее авторов (Ваганова, Смирнова, Мокрова 2019), игровая деятельность является эффективным методом обучения. В свою очередь она актуальна и в обучении студентов высших учебных заведений.

Игровые технологии – это уникальная форма современного обучения, позволяющая заинтересовать, увлечь и активизировать все психологические процессы и функции студента. Ценность игровых технологий заключается в том, что в них нет прямого обучения, а лишь создаются условия для усвоения и практического закрепления знаний (Абраменко, Федотова, Яценко 2014.). Благодаря игровой технологии студенты легче осваивают новый материал, а в процессе взаимодействия учатся быстро и четко формулировать свои мысли, отбирать нужную информацию, распределять обязанности и работать в команде.

ЛИТЕРАТУРА

- Абраменко Е.В., Васильева В.Д., Федотова Л.А. Деловые коммуникации. Волгоград, 2016.
- Абраменко Е.В., Федотова Л.А., Яценко Р.В. Использование игровых технологий в преподавании курса «Психология делового общения» студентам технического вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 4. С. 56–59.
- Бондарева В.В., Диулина И.Е., Абраменко Е.В. Проблема трудоустройства современной молодежи // Инновационные механизмы решения проблем научного развития: сборник статей международной научно-практической конференции. Уфа, 2017. № 3. С. 192–196.
- Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Мокрова А.А. Применение игровых технологий в обучении студентов // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 1(35). С. 16–21.

Примером может стать игра «Лучший докладчик», имеющая соревновательный характер (Долженко 2011). Соревнование на звание «Лучший докладчик» проходит между студентами, проводить его целесообразно в несколько этапов (четвертьфинал, полуфинал, финал). Первоначально желающие разбиваются на пары, каждая должна подготовить доклад на заранее выбранную тему, выступить с ним на одном из семинарских занятий. Выступление оценивают однокурсники путем тайного голосования. Победитель выходит в следующий тур, побежденный, получая обычную оценку, выбывает из соревнования. Формирование коммуникативной компетентности заключается в том, что студентам приходится максимально выкладываться на каждом выступлении, чтобы привлечь внимание оценивающих: презентовать себя и свой доклад, используя раздаточный материал, аудио-, видеоматериалы, тесты и т. д. Игра усложняется тем, что имеет ограничения по времени – 3–5 мин. За короткий временной промежуток необходимо успеть заинтересовать аудиторию, удержать интерес, донести нужную информацию и быть понятным. Победитель финала получает бонусы к зачету или экзамену.

Такой подход дает возможность студенту проявить свои ораторские способности, показать работу с текстом, приобрести навыки публичного выступления, овладеть приемами работы с аудиторией, методами психологического воздействия (убеждение, внушение, заражение).

Итак, изучение гуманитарных дисциплин «Деловые коммуникации», «Этика делового общения», «Коммуникации в профессиональной деятельности» и т.д. в техническом вузе чрезвычайно важно. Формирование коммуникативных навыков у будущих специалистов-инженеров является залогом профессионального успеха и становления специалиста высокого уровня.

Васильева В.Д., Абраменко Е.В., Федотова Л.А. Деловое общение в профессиональной деятельности: контрольные работы. Волгоград, 2017.

Долженко Р.А. Управление эмоциями студентов как основа формирования позитивной мотивации к обучению // Вестник Томского государственного университета. Экономика. 2011. № 1(13). С. 127–131.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.

Морозова Е.В., Адонина Е.В. Коммуникативная компетентность как одна из ключевых компетентностей профессиональной деятельности // Вестник научных конференций. 2018. № 12-3(40). С. 134–135.

Мудрик А.В. Социализация личности. М., 2006.

Пак Л.Г. Социально-ориентированная деятельность студента вуза: от идеи к реализации. Оренбург, 2013.

Сергеева С.О. Знакомство с профессией инженера в начальной школе при реализации ФГОС ОО // Формирование престижа профессии инженера у современных школьников: сборник материалов I Межрегиональной очно-заочной научно-практической конференции. СПб., 2013. С. 79–82.

REFERENCES

Abramenko, E. V., Vasilyeva, V. D., & Fedotova, L. A. (2016). *Delovye kommunikatsii*. Volgograd. (In Russian)

Abramenko, E. V., Fedotova, L. A., & Yashchenko, R. V. (2014). Technologies of playing in the conditions of higher school education. *Ivzestia of the Volgograd State Pedagogical University*, (4), 56–59. (In Russian)

Bondareva, V. V., Diulina, I. E., & Abramenko, E. V. (2017). The problem of employment of modern youth. *Innovatsionnye mekhanizmy resheniya problem nauchnogo razvitiya: sbornik statei mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, 3, 192–196. (In Russian)

Vaganova, O. I., Smirnova, Zh. V., & Mokrova, A. A. (2019). Primenenie igrovykh tekhnologii v obuchenii studentov. *Innovatsionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya*, Ufa, 1(35). 16–21. (In Russian)

Vasilyeva, V. D., Abramenko, E. V., & Fedotova, L. A. (2017). *Delovoe obshchenie v professional'noideyatelnosti: kontrol'nyeraboty*. Volgograd. (In Russian)

Dolzhenko, R. A. (2011). Emotions management of students as a form of positive motivation to Education. *Tomsk State University Journal of Economics*, 1(13), 127–131. (In Russian)

Leontiev, A. N. (1977). *Deyatelnost'. Soznanie. Lichnost'*. Moscow. (In Russian)

Morozova, E. V., & Adonina, E. V. (2018). Kommunikativnaya kompetentnost' kak odna iz klyuchevykh kompetentnostei professional'noi deyatelnosti. *Vestnik nauchnykh konferentsii*, 12-3(40), 134–135. (In Russian)

Mudrik, A. V. (2006). *Sotsializatsiya lichnosti*. Moscow. (In Russian)

Pak, L. G. (2013). *Sotsial'no-orientirovannayadeyatelnost' studentavuzaz: otidei k realizatsii*. Orenburg. (In Russian)

Sergeeva, S. O. (2013). *Znakomstvo s professieiinzhenera v nachal'noishkoleprirealizatsii FGOS OO*. In *Proceedings of the Conference Title Formirovanie prestizha professii inzhenera u sovremennykh shkol'nikov*, 79–82. (In Russian)

Ye. V. Abramenko

Volgograd, Russia

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES

Abstract. The article argues in favor of the formation of communicative competence in students of technical universities. In the competitive struggle for jobs, the candidate who has the skills of business communication skills, professional self-presentation, and confident self-control, wins. Consequently, it is an important task of any technical university to form communicative competence in students while teaching humanities. This study treats communicative competence as an indispensable skill and, therefore, holds the problem of teaching it urgent. Communicative competence is considered as the ability to effectively interact in a work team, to take into account personal psychological traits and cultural background of the partner in communication, to use business etiquette, conflict management and fruitful interaction in the framework of cooperation. The development of all these skills is placed into the educational process of technical universities as communicative competence is required by in the Federal State Educational Standard of Higher Education. The participants of this communicative competence study were employing companies from Volgograd, Russia (AlterStroy LLC, Alternativa LLC, Elast Plus LLC, PartnerService LLC, Artemis Don LLC, Etalon MK LLC, Beton LLC, Business Resheniy LLC) and senior students of the Volgograd State Technical University. The total number of survey participants was 109. Master's Degree students of the Volgograd State Technical University V. Bondareva and I. Diulina developed and statistically processed the questionnaire. It was found that both the employers and the students consider the communicative skills, the ability to accurately and clearly express ideas, good manners, and the knowledge of verbal and non-verbal communication pave the path to success in the professional sphere.

Key words: communicative competence; professional training; student; supervisor; engineer; gaming using technology.

About the author: Yelena Vyacheslavovna Abramenko, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of History, Culture and Sociology of the Faculty of Economics and Management.

Place of employment: Volgograd State Technical University.

Абраменко Е.В. Формирование коммуникативной компетентности студентов технического вуза // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2019. № 4. С. 22–27. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/04>

Abramenko Ye.V. Formation of communicative competence in students of technical universities // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 4. P. 22–27. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/04> (In Russian)

дата поступления
20 марта 2019 г.

дата принятия
05 июля 2019 г.

УДК 378.1

<https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/05>

О.И. Истрофилова
Нижневартовск, Россия

АНАЛИЗ РАЗЛИЧНЫХ ПОДХОДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ В ПОВЕДЕНИИ

Аннотация. В статье представлен анализ различных подходов профессиональной подготовки педагогов к взаимодействию с обучающимися, имеющими отклонения в поведении. Сложность и противоречивость современной ситуации социализации личности обостряет проблему отклоняющегося поведения у детей и подростков. Целью работы стало рассмотрение актуальных вопросов подготовки педагогов для работы с детьми, имеющими отклонения в поведении. Проанализированы работы ведущих специалистов педагогов и психологов, история развития исследований данного направления. Отмечены основные проблемы и пути их решения, а также основные теоретические и практические достижения педагогов. В заключение сделан вывод о дальнейших перспективах психолого-педагогических исследований и необходимости актуализации подготовки специалистов-педагогов, обучающихся детей с отклонениями в поведении.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение; асоциальное поведение; агрессивное поведение; профессиональная готовность педагога; профессиональная подготовка педагога.

Сведения об авторе: Истрофилова Олеся Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогического и социального образования.

Место работы: Нижневартовский государственный университет

Контактная информация: 628600, Россия, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56; e-mail: ol_istr@mail.ru.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года декларируется необходимость «обеспечения детей с проблемами асоциального характера обязательным индивидуальным психолого-педагогическим сопровождением». В Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2020 года сформулирована необходимость «совершенствования системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, включающей комплекс социальных, правовых, психолого-педагогических, медико-социальных, воспитательных и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних. Указанные меры должны быть направлены на раннее предупреждение и коррекцию девиантного поведения детей и подростков с учетом современных научных методов, ресурсов и возможностей».

Разрабатываемая нами тема тесно связана с решением проблемы отклоняющегося поведения, которая имеет глубокие исторические корни. Эта проблематика нашла отражение в работах крупных отечественных ученых рубежа XIX и XX вв.: психиатров П.И. Ковалевского, В.М. Бехтерева, юристов Д.А. Дриля и А.Ф. Кони, педагогов В.П. Кащенко, В.И. Куфаева, А.С. Макаренко, И.А. Перепеля, К.Д. Ушинского, П.Ф. Лесгафта, Н.В. Щелгунова, психологов П.П. Блонского, Л.С. Выготского, социолога А.Н. Рубашевой. В классификациях форм отклоняющегося поведения авторы выделяют категорию агрессивных подростков, девиантных подростков, подростков асоциального поведения.

До середины XIX в. проблема агрессивного и асоциального поведения детей и подростков не осознавалась российской наукой как самостоятельная, требующая специального исследовательского внимания. Научный интерес к ней стал пробуждаться опосредованно: через

изучение особенностей психики и поведения неуспевающих и недисциплинированных учащихся в массовой школе, а также маргинальных групп несовершеннолетних (бездомных, беспризорных, совершивших преступления).

Учителя нельзя готовить вне связи с ситуацией, которую переживает страна, без учета достижений педагогической науки. В настоящее время, когда остро стоят вопросы совершенствования профессиональной подготовки специалистов к работе с трудными детьми и подростками асоциального поведения, разработки модели специалиста по профилактике асоциального поведения подростков, методологическое наследие педагогов, педологов после революционного периода представляет особый интерес.

Началу специализированной подготовки студентов к работе с аномальными детьми содействовали призывы большинства представителей психолого-педагогической науки о выделении из категории «трудных детей» детей с клиническими нарушениями, которые не могут обучаться в массовой школе (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.П. Кащенко).

Анализируя методы подготовки педагогических кадров к работе с трудновоспитуемыми в рассматриваемый период, С.Л. Завражин отмечает их разноплановость: лекции, дискуссии, собеседования, консультации, коллоквиумы, конференции, написание рефератов, экскурсии, экспериментальная работа, проведение групповых и индивидуальных обследований, составление психолого-педагогических характеристик. Все вышеперечисленные методы были направлены на изучение проблемы трудного детства (Завражин 1989). В послевоенный период особое внимание в подготовке студентов было обращено на формирование готовности к выполнению воспитательной функции, что объяснялось большим числом неполных семей, беспризорных детей, и школа должна была помочь в восстановлении надломленной войной психики.

Значительно активизировались исследования проблемы практической подготовки к воспитательной работе в 60-е гг. Слабая подготовленность студентов к воспитательной работе объяснялась отсутствием комплексных знаний о ребенке (О.А. Абдулина, В.В. Буткевич, М.А. Кувырталова и др.).

Нерешенными оставались проблемы, связанные с выработкой единых концептуальных основ педагогического образования, что выражалось в рассогласованности подходов к вопросам практической подготовки учителя и

воспитателя. Содержание практической подготовки студентов в послевоенный период и до середины 80-х гг. носило характер «натаскивания», а не вооружения знаниями и умениями организации целостного воспитательного процесса.

Значительно активизировались исследования ученых в области практической подготовки студентов к осуществлению воспитательной работы с середины 80-х гг.

В работах В.П. Бездухова, Л.В. Макарской, З.Д. Раевской, Е.А. Сурудиной, Р.М. Хмурич и других освещен нравственный аспект воспитательной работы с детьми и подростками. Работы идеологизированы, что объясняется временем их написания (конец 80-х гг.), но теоретическая их ценность заключается в определении критериев и показателей, характеризующих готовность студентов к нравственному воспитанию учащихся, методов диагностики уровня подготовленности студентов. Усвоение детьми и подростками нравственных норм рассматривается авторами как процесс сознательной, активной и разнообразной практической деятельности. Такой подход к решению проблемы нравственного воспитания подростков позволяет сформировать нравственную привычку поступать соответственно установленным нормам и правилам поведения.

Исследование Р.М. Хмурич посвящено проблеме подготовки студентов к профилактике отклонений в нравственном развитии и поведении младших школьников (Хмурич 1987). Автором определены место и роль диагностико-профилактической подготовки в формировании общей готовности студента к воспитательной работе в школе. Основными показателями такого рода готовности являются: наличие потребности у студента в профилактике личностных качеств, знание теории и методики профилактической работы, умения и навыки проведения организационно-воспитательной работы по предупреждению и исправлению отклонений в нравственном развитии. Опираясь на анализ психолого-педагогической литературы, автор выделяет основные направления в подготовке учителя к профилактико-диагностической работе с трудновоспитуемыми младшими школьниками: формирование личностных качеств, стиля поведения учителя, обучение его диагностике и профилактике отклонений в нравственном развитии.

Нестабильность общества, ухудшение социального положения незащищенных слоев населения вновь выдвигают проблему подготовки студентов к воспитательной работе.

Промахи в воспитательной работе обходятся слишком дорого как для педагогов, так и для воспитанников, поскольку зачастую задачи воспитательного характера осуществляются в отрыве от процесса обучения. В связи с этим исследования проблемы «трудного» детства, начиная с 90-х гг., приобрели актуальность и практическую значимость, что во многом связано с перестроечными процессами нашего общества (демократизация, гуманизация, рыночная экономика и т. п.), повлекшими за собой не только позитивные преобразования, но и высветившими и обострившими такие факты, как дефицит духовности, общей культуры, резкое снижение жизненного уровня народа. Общий кризис, переживаемый страной, сказался на кризисе семьи и системы воспитания. Проблемы детской трудновоспитуемости, бродяжничества, беспризорности, бездуховности, жестокости, волновавшие ученых и педагогов в послевоенные годы Гражданской, а затем Великой Отечественной войн, требовали безотлагательного решения.

В исследованиях Р.Ж. Божбановой, К.А. Жукеновой изучены воспитательные возможности детского коллектива и методика подготовки учителя к работе с детским коллективом. Авторы делают акцент на подготовке будущего специалиста к работе с трудными детьми через формирование детского коллектива. Р.Ж. Божбановой разработаны критерии и показатели готовности к работе с трудными детьми через детский коллектив. Понятие готовности определяется системой знаний, умений и навыков, необходимых для регулирования межличностных отношений, способствующих самоутверждению личности и корректировке отрицательных качеств (Божбанова 1992).

В исследовании У.Р. Бурисова отражены особенности подготовки студентов к воспитательной работе с шестилетними первоклассниками, обеспечивающие ее эффективность. Автор выделяет три взаимосвязанные задачи подготовки студентов к данному виду труда: воспитание положительного отношения к избранной профессии и данному виду педагогической деятельности, вооружение знаниями по теории и методике воспитательной работы с первоклассниками, формирование умений и навыков, отражающих особенности работы с шестилетними первоклассниками. Проблема отклонений в поведении детей автором не рассматривается, но в рамках нашего исследования интерес представляет характеристика готовности студентов к работе с детьми данного возраста, под которой автор понимает «...неразрывное един-

ство побудительного (мотивационного) и исполнительного (“процессуального”) компонентов» (Бурисов 1992: 40).

Проблеме преодоления педагогической запущенности и подготовки учителя к работе с данной категорией детей посвящено исследование В.Н. Барсукова. Готовность специалиста к работе с педагогически запущенными детьми автор рассматривает как наличие системно-организационных знаний специальной психологии и коррекционной педагогики, вооружение технологиями обучения и воспитания педагогически запущенных детей. В.Н. Барсуков поднимает вопрос о необходимости наличия у будущего учителя умений, связанных с диагностико-коррекционной работой. Педагогически запущенных детей автор рассматривает как «категорию учащихся с выраженными проявлениями девиантного поведения, акцентуациями характера, невротической симптоматикой, задержками психического развития» (Барсуков 1996: 8). Исходя из позиции комплексного подхода к решению проблемы В.П. Барсуков разработал систему подготовки учителя к работе с педагогически запущенными детьми, которая включает не только базовое образование, как предлагалось в проанализированных выше исследованиях, но и повышение квалификации на спецкурсах, методических объединениях учителей классов интенсивного развития для педагогически запущенных детей, в процессе чего происходит знакомство со спецификой работы с данной категорией детей. Проведенное исследование дополняет методический инструментарий учителя для работы с педагогически запущенными детьми комплексом учебных материалов и программ, которые находят сегодня широкое применение в системе развивающего обучения начальной школы («Я и моя семья», «Эффективное общение», «Правила хорошего тона»). Разработанная модель подготовки учителя для работы с педагогически запущенными детьми рассчитана на классы интенсивного развития, которые в последнее время получают в системе образования все большее распространение. Идея автора о формировании у будущего педагога диагностико-коррекционных умений работы с педагогически запущенными детьми была положена в основу программы формирования готовности студентов к работе с агрессивными подростками.

Трудности в поведении и развитии детей взрослые часто отмечают в кризисные периоды, которые рассматриваются учеными как закономерное явление развития личности. Каждый кризисный период связан как с положительны-

ми, так и с отрицательными новообразованиями, которые в этот момент выступают на первый план. Негативизм, своенравие, своеволие, неподчинение требованиям взрослых вызывают сложности в управлении поведением детей. Как отмечает в своих исследованиях П.И. Арапова, негативные новообразования в кризисный период носят временный характер, который во многом определяется социальными и психобиологическими факторами: стилем воспитания, индивидуальными особенностями ребенка, состоянием нервной системы (Арапова 1994). Преодоление «трудностей роста» во многом зависит от того, насколько взрослые умеют оказывать помощь в удовлетворении потребности в самостоятельности, разрешении конфликтов, т. к. в этот момент происходит становление самосознания ребенка. Задача педагога заключается в формировании положительных новообразований и устранении отрицательных. По мнению П.И. Араповой, профессиональная подготовка учителя к работе со школьниками в кризисные периоды должна включать формирование диагностических, организационных и коррекционных умений, которые лежат в основе технологии конструктивного выхода ребенка из кризисного состояния. С нашей точки зрения, автором высказана ценная идея, которая еще раз подтверждает необходимость вооружения специалистов системой интегрированных знаний о развитии детей в разные возрастные периоды, с учетом переживаемых кризисов, что позволит специалисту правильно определить причину трудностей, возникающих в поведении и развитии детей.

В ряде исследований подготовки студентов к работе с «трудными» детьми это понятие связано с подростковым периодом. В исследовании В.Н. Ирхина акцент сделан на стимулировании направленности будущих учителей на работу с педагогически запущенными подростками. В то же время автор отмечает важность осознания педагогом понятия педагогической запущенности и его отличия от близких по смыслу понятий: отклонения в нравственном развитии, трудновоспитуемость, девиантное поведение, дезадаптация. В качестве ключевых выделяются понятия педагогической запущенности и трудновоспитуемости и подчеркивается многообразие трактовок вышеперечисленных понятий, которые используются для характеристики трудных детей. Вопрос о типизации учащихся имеет большое значение, так как от его решения зависит процесс диагностирования и правильный подбор методов педагогического воздействия (Ирхин 1991).

В исследовании Л.П. Жадекайте раскрыты компоненты коммуникативных умений будущих педагогов, необходимых для общения с трудными подростками (Жадекайте 1990).

Согласно мнению Г.Ф. Кумариной (Кумарина, Паукова 1999), для эффективной работы с проблемными детьми педагог должен овладеть базой научных знаний о растущем человеке и проблемах, возникающих в процессе этого роста, новыми педагогическими умениями, технологиями, новым педагогическим мышлением. Одна из наиболее важных функций – психологическая, охранная. Она обязывает педагога исходить, прежде всего, из интересов ребенка, охраны его психического, физического и нравственного здоровья в выборе форм, методов приемов обучения и воспитания, общения и взаимодействия с ребенком. Осуществление этой функции требует от педагога такой методической аранжировки условий деятельности ребенка и общения с ним, чтобы сами эти деятельность и общение стали фактором педагогической терапии, обеспечивали бы комфортное состояние ребенка и тем самым способствовали гармонизации его развития. Следующая важная функция, которая должна характеризовать учителя, работающего с проблемными детьми, – социальная. Она предполагает осуществление квалифицированной деятельности по оптимизации в интересах ребенка основных сфер личностно значимых для него отношений (со сверстниками, педагогами). Осознание значения этой деятельности является одним из приоритетных направлений в работе педагога. Еще одна значимая функция учителя – диагностическая – обязывает педагога осуществлять своевременное выявление проблем, возникающих у ребенка в различных сферах его деятельности и поведения, давать первичную квалификацию проблемы. Она также требует анализа проблемы на основе всестороннего изучения ребенка и конкретной социально-педагогической ситуации с учетом истории ее развития. Четвертая отличительная функция такого педагога – коррекционно-развивающая, осуществление которой требует от педагога деятельности, направленной на то, чтобы, основываясь на результатах диагностики, предложить ребенку (или группе детей со сходными проблемами) необходимый вид и объем педагогической помощи, проведение коррекции условий воспитания, обучения, организации работы по исправлению выявленных недостатков (Кумарина, Паукова 1999).

Поиск путей подготовки к диагностической, коррекционно-развивающей работе с

детьми, имеющими отклонения в поведении, отражен в психолого-педагогических исследованиях и научно-методической литературе последних лет (Е.Б. Агеева, В.Н. Барсуков, Е.М. Волкова, Н.В. Прозорова, Н.М. Хлыстова).

В школе для решения данной проблемы создаются классы компенсирующего обучения, но, как отмечает И.П. Воропаева, это еще не решение проблемы, так как эффективность педагогической работы зависит от содержания воспитательно-образовательного процесса. Автор предлагает доступные средства для диагностики и коррекции эмоционального развития, которые могут быть использованы как на уроках, так и во внеурочное время (Воропаева 1993). И.П. Воропаева, Т.А. Хвилюзова, Ю.В. Егошкин, О.А. Карабанова ведущим принципом коррекционной работы считают принцип деятельностиной коррекции, который предполагает организацию активной деятельности ребенка.

Возможности применения игровой деятельности в качестве психо-коррекционного воздействия на личность младшего подростка выявлены в исследовании Н.Я. Безбородовой (Безбородова 1997). Теоретические и практические положения автора представляют ценность при разработке вопроса подготовки специалистов к коррекционно-воспитательной работе с подростками, так как они позволяют с психологической точки зрения осмыслить понимание сущности понятия «психологическая коррекция» и возможности игры в решении проблемы преодоления отклонений в поведении детей и подростков. Понятие «психологическая коррекция» автор рассматривает как «взаимодействие педагогов, психологов, подростков, при котором сохраняется и поддерживается индивидуально своеобразный путь становления личности подростка, исключается прямое или косвенное принуждение к выбору интересов, пристрастий, форм поведения» (Безбородова 1997: 12). Таким образом, ученым высказана мысль о необходимости ненасильственного взаимодействия с детьми как важного условия эффективности коррекционного воздействия.

Подготовку студентов к воспитательно-коррекционной работе с несовершеннолетними Н.В. Прозорова (Прозорова 1994) считает одним из приоритетных направлений деятельности, связанной с решением проблем детства. Сложная социально-экономическая ситуация способствует росту социально дезадаптированных подростков, которых автор рассматривает как особую категорию детей. Под дезадаптацией она понимает совокупность признаков, ко-

торые характеризуют несоответствие взаимодействия человека с окружающей средой. Дезадаптированное поведение проявляется в неумении строить отношения с окружающими людьми, контролировать свои поступки, в грубости, жестокости, озлоблении, антисоциальной направленности. Н.В. Прозорова считает, что просчеты в воспитательной работе с неблагополучными детьми и их родителями подтверждают необходимость формирования у студентов правильных представлений о воспитательно-коррекционной работе с несовершеннолетними. «Воспитательно-коррекционная работа – это сложная система воздействия на несовершеннолетних подростков, которая сочетается с психолого-педагогическими приемами и мероприятиями, направлена на преодоление или ослабление недостатков в развитии личности» (Прозорова 1994: 5). Гарантацией такой профессиональной подготовки является усвоение студентами общедидактических принципов педагогической работы и овладение знаниями сущности, форм, видов работы с дезадаптированными подростками в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла, анатомии и физиологии ребенка с основами их гигиены, а также активное участие студентов в педагогической практике. В исследовании высказана важная мысль о необходимости перехода во взаимодействии с детьми, имеющими отклоняющееся поведение, от административных мер воздействия к психолого-педагогической коррекции и реабилитации.

Необходимость социальной реабилитации детей с отклоняющимся поведением отражена в исследованиях Л.Е. Сикорской, Н.П. Вайзман и др. (Сикорская 1997; Вайзман 1996). Социальная реабилитация направлена на восстановление у детей нарушенных связей и отношений или ослабленных свойств и функций организма, личности ребенка. В связи с ростом количества детей так называемой «группы риска» ученые высказывают необходимость создания и функционирования системы социальной службы, способной оказывать своевременную квалифицированную помощь. К группе риска относят дезадаптированных детей, которые занимают пограничное положение между нормально развивающимися и детьми с патологией развития. Таким образом, решением проблем «трудного» детства сегодня занимается реабилитационная педагогика, которая представляет педагогическое воздействие на больного или трудновоспитуемого ребенка и подростка с целью коррегирования его поведения, оптимизации эмоционального состояния,

интеллектуальной деятельности, ликвидации педагогической запущенности.

Педагогика ненасилия – педагогическое направление, позволяющее по-новому взглянуть на решение проблемы подготовки специалистов к работе с детьми, имеющими поведенческие проблемы. В своем исследовании В.А. Ситаров рассматривает ненасилие как один из принципов гуманистической педагогики. Ненасильственное взаимодействие с ребенком, основываясь на субъект-субъектных отношениях, способствует преодолению негативных форм поведения: агрессивности, конфликтности, трудности в общении (Ситаров, Маралов 1997).

В решении сложной задачи, связанной с предупреждением и преодолением подростковой агрессивности, представляет интерес ряд требований к личности педагога, рассматриваемых О.А. Казанским (Казанский 1996) с точки зрения решения задачи по взаимному самораскрытию участников субъект-субъектных отношений: высокий уровень интеллектуального развития педагога, нравственно-волевое развитие личности, развитие способностей и умений педагогического общения, организация и руководство совместной творческой деятельностью, создание атмосферы доброжелательности и уважения. В общении с учениками автор рекомендует избегать слов, которые задевают воспитанников, стараться их не ругать и по возможности не делать замечания. Это не простая задача даже в отношении детей, не имеющих каких-либо девиаций в поведении, не говоря уже о наличии агрессивных тенденций. Здесь мы придерживаемся мнения О.А. Казанского о том, что «...педагогика – это та самая наука, которая исследует, анализирует, ставит вопросы о том, как помочь человеку “поднять” его душу, чтобы человек “выпрямился”» (Казанский 1996: 8).

Чтобы эффективно решать вышеперечисленные задачи, педагог сам должен обладать эмоциональной устойчивостью, владеть конструктивными способами выражения агрессии, что в свою очередь будет способствовать развитию способности к ненасильственному сопротивлению. В настоящее время имеется ряд практических рекомендаций по реализации данной задачи (Лещинский, Кульневич 1995; Ситаров, Маралов 1997; Фурманов 1996).

И.А. Фурмановым разработана программа «тренинга психологической компетентности педагога», целью которого является информирование педагогов об индивидуально-психологических особенностях личности подростка и

обучения способам взаимодействия с «трудными» подростками. Обучение педагогов автор предлагает проводить посредством игротерапии и конфликтологии, которые позволяют овладеть методикой эффективного общения (Фурманов 1996).

Одной из распространенных причин формирования у детей агрессивности является дисциплинарная модель взаимодействия. В исследовании В.А. Ситарова и В.Г. Маралова описана программа переориентации учителей и воспитателей с дисциплинарной на личностную модель взаимодействия, которая включает проведение теоретических семинаров по педагогике и психологии ненасилия; оказание помощи учителям в выработке индивидуальных программ по самосовершенствованию и профессиональному росту; проведение специальных тренингов, которые способствуют формированию позиции ненасилия и оказания ненасильственного сопротивления (Ситаров, Маралов 1997). В.А. Ситаров в качестве основных условий формирования ориентированности педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми отмечает допрофессиональную и профессиональную подготовку будущего учителя или воспитателя. В реализации указанных условий важное место автор отводит поиску новых форм и методов работы со студентами, способствующих реализации перечисленных условий. В рамках нашего исследования интерес представляет методика организации жизнедеятельности детей на ненасильственной основе и приемы коррекции негативных форм поведения у подростков. В связи с этим возникает необходимость перестройки профессиональной подготовки специалистов, ориентированных на личностную модель взаимодействия. В.А. Ситаров выделяет ряд условий для решения указанной проблемы: развитие у студентов способности к постановке и решению педагогических задач в области формирования личности детей; преодоление педагогических стереотипов, сложившихся в сфере обучения и воспитания; обучение анализу собственной педагогической деятельности и опыта построения педагогического процесса. Анализируя содержание современных курсов педагогики и психологии, В.А. Ситаров делает очень важное замечание, что они ориентированы на среднего ученика, но, как показало исследование, контингент детей, посещающих школы, в последнее время резко изменился. Отсутствие у педагога необходимых педагогических знаний и умений работы с детьми, имеющими отклонения в поведении, вызывает сложности в организации

индивидуального подхода к ним (Ситаров, Маралов 1997).

Необходимость установления взаимопонимания в отношениях педагога и воспитанников подчеркнута в трудах известного педагога Л.В. Занкова, который, рассматривая проблему любви учителя к своим питомцам, анализирует крылатую фразу: «Полюбите нас черненькими, а беленькими нас всякий полюбит» (Занков 1996: 341). В этом случае автор обращает внимание на нарушителей дисциплины, невнимательных, дерзких детей, с которыми установить контакт бывает очень непросто. Только внимательное отношение к ребенку поможет избежать неправильного о нем представления.

Сегодня ни одно образовательное учреждение не обходится без воспитательных мероприятий, посвященных фольклорным праздникам народов России. В педагогических традициях народа обучение и воспитание осуществляется в гармоничном единстве, что способствует

вует толерантному отношению (Салаватова 2014).

В 2014 г. была разработана, экспериментально обоснована и апробирована программа формирования профессиональной готовности студентов к работе с подростками, проявляющими агрессивное поведение (Истрофилова 2014).

Таким образом, решение многих проблем, связанных с оказанием помощи обучающимся асоциального поведения, во многом зависит от степени реальной подготовленности учителя к профессиональной деятельности. Проведенный анализ проблемы подготовки специалистов к воспитательной работе с детьми и подростками, имеющими отклоняющееся поведение, позволил сделать вывод о том, что теоретический поиск и практическая реализация решения проблемы «трудного» детства, заложенные известными педагогами прошлого столетия, находят творческое переосмысление в современных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

- Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1990.
- Агеева Е.Б. Пути совершенствования коррекционно-педагогической подготовки студентов факультетов дошкольного воспитания педвузов: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.
- Арапова П.И. Профессиональная подготовка учителя к работе со школьниками в кризисные периоды их развития: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1994.
- Барсуков В.Н. Подготовка учителя начальных классов к работе с педагогически запущенными детьми: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.
- Безбородова Н.Я. Психологическая коррекция личности младшего подростка с отклоняющимся поведением средствами игровой деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1997.
- Бездухов В.П. Формирование профессиональной готовности будущего учителя к нравственному воспитанию школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1987.
- Бехтерев В.М. Вопросы общественного воспитания. М., 1910.
- Блонский П.П. О так называемой моральной дефективности // Избранные педагогические и психологические произведения: В 2 т. М., 1979. Т. 1.
- Божбанова Р.Ж. Формирование готовности будущего учителя начальных классов к организации детского коллектива: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1992.
- Бурисов У.Р. Особенности подготовки студентов к воспитательной работе с шестилетними первоклассниками: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1992.
- Буткевич В.В. Формирование личности учителя в теории и практике педагогического образования (1960–1990 гг.): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994.
- Вайзман Н.П. Реабилитационная педагогика. М., 1996.
- Волкова Е.М. Трудные дети или трудные родители? М., 1992.
- Воропаева И.П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников. М., 1993.
- Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного возраста. М., 1993.
- Дриль Д.А. Малолетние преступники. М., 1888. Вып. 2. Ч. 1. Психология преступности.
- Егошкин Ю.В. Диагностика и коррекция агрессивного поведения у детей дошкольного возраста: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.
- Жадекайте Л.П. Подготовка будущих педагогов к общению с делинквентными подростками: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вильнюс, 1990.
- Завражин С.А. Подготовка педагогических кадров к работе с трудновоспитуемыми детьми и подростками в учреждениях Наркомпроса РСФСР (1917–1935 гг.): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1989.
- Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М., 1996.
- Ирхин В.Н. Стимулирование направленности будущих учителей на работу с педагогически запущенными подростками: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1991.

- Истрофилова О.И. Анализ профессиональной готовности педагогов к работе с подростками, проявляющими агрессивное поведение // Международный научный журнал. 2014. № 3. С. 124–128.
- Казанский О.А. Педагогика как любовь. М., 1996.
- Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. М., 1997.
- Кашенко В.П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков. М., 1992.
- Ковалевский П.И. Психиатрия. Харьков, 1887. Т. 2.
- Кони А.Ф. Письмо в редакцию // Спасите детей от тюрьмы. М., 1913.
- Кувырталова М.А. Проблема практической подготовки учителя-воспитателя в педагогической теории и опыте педвузов РСФСР после Великой Отечественной войны: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990.
- Кумарина Г.Ф., Паукова Т.Н. Компенсирующее обучение как новое направление в подготовке специалистов // Начальная школа. 1999. № 3. С. 10–14.
- Куфаев В.И. Юные правонарушители. М., 1925.
- Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1988.
- Лещинский В.Н., Кульневич С.В. Учимся управлять собой и детьми. М., 1995.
- Макаренко А.С. О воспитании. М., 1990.
- Макарская Л.В. Подготовка будущего учителя к нравственному воспитанию учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1988.
- Перепель И.А. Опыт применения психоанализа к изучению детской дефективности. Л., 1925.
- Прозорова Н.В. Подготовка студентов педагогического вуза к воспитательно-коррекционной работе с несовершеннолетними: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1994.
- Раевская З.Д. Предупреждение отклонений в нравственном поведении детей и подростков: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1984.
- Рубашева А.Н. Дети-убийцы. Харьков, 1926.
- Салаватова А.М. Формирование готовности бакалавров педагогики к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.
- Сикорская Л.Е. Психологическая готовность социальных работников к реабилитации подростков группы риска: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1997.
- Ситаров В.А., Маралов В.Г. Психология и педагогика ненасилия. М., 1997.
- Сурудина Е.Д. Подготовка студентов педвузов к работе по нравственному воспитанию младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.
- Ушинский К.Д. Собрание сочинений. М., 1998.
- Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск, 1996.
- Хвилюзова Т.А. Педагогическая коррекция эмоциональных нарушений поведения у дошкольников средствами рисования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.
- Хлыстова Н.М. Социально-психологические причины агрессивности личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2003.
- Хмурич Р.М. Подготовка студентов педагогических институтов к профилактике отклонений в нравственном развитии и поведении младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1987.
- Щелгунов Н.В. Избранные педагогические сочинения. М., 1954.

REFERENCES

- Abdulina, O. A. (1990). *Obshchepedagogicheskaya podgotovka uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moscow. (In Russian)
- Ageeva, E. B. (1996). *Puti sovershenstvovaniya korrektsionno-pedagogicheskoi podgotovki studentov fakul'tetov doshkol'nogo vospitaniya pedvuzov*. Moscow. (In Russian)
- Arapova, P. I. (1994). *Professional'nayapodgotovkauchitelya k rabote so shkol'nikami v krizisnyeperiodykhrazvitiya*, candidate's thesis. Moscow. (In Russian)
- Barsukov, V. N. (1996). *Podgotovka uchitelya nachal'nykh klassov k rabote s pedagogicheski zapushchennymi det'mi*, candidate's thesis. Moscow. (In Russian)
- Bezborodova, N. Y. (1997). *Psychological correction of the personality of the younger teenager with deviant behavior by means of game activity*. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow. (In Russian)
- Bezuhov, V. P. (1987). *Formirovanie professional'noi gotovnosti budushchego uchitelya k npravstvennomu vospitaniyu shkol'nikov*. Extended abstract of candidate's thesis. Leningrad. (In Russian)
- Bekhterev, V. M. (1910). *Voprosy obshchestvennogo vospitaniya*. Moscow. (In Russian)
- Blonsky, P. P. (1979). *O taknazyvaemoimoral'noi defektivnosti*. Moscow. (In Russian)
- Bozhbanova, R. J. (1992). *Formirovanie gotovnosti budushchego uchitelya nachal'nykh klassov k organizatsii detskogo kollektiva*, candidate's thesis. Moscow. (In Russian)
- Bursov, U. R. (1992). *Osobennosti podgotovki studentov k vospitatel'noi rabote s shestiletnimi pervoklassnikami*, candidate's thesis. Moscow. (In Russian)

- Butkevich, V. V. (1994). Formirovanie lichnosti uchitelya v teorii i praktike pedagogicheskogo obrazovaniya (1960-1990 gg). Doctor's thesis. Moscow. (In Russian)
- Wiseman, N. P. (1996). Reabilitatsionnaya pedagogika. Moscow. (In Russian)
- Volkova, E. M. (1992). Trudnye deti ili trudnye roditeli? Moscow. (In Russian)
- Voropaeva, I. P. (1993). Korrektsiya emotsional'noi sfery mladshikh shkol'nikov. Moscow. (In Russian)
- Vygotsky, L. S. (1993). Diagnostika razvitiya i pedologicheskaya klinika trudnogo vozrasta. Moscow. (In Russian)
- Drill, D. A. (1888). Maloletnie prestupniki. (2). Psikhologiya prestupnosti. Moscow. (In Russian)
- Yegoshkin, Yu. V. (1995). Diagnostika i korrektsiya agressivnogo povedeniya u detei doshkol'nogo vozrasta. Moscow. (In Russian)
- Jadeite, L. P. (1990). Podgotovka budushchikh pedagogov k obshcheniyu s delinkventnymi podrostkami, candidate's thesis. Vilnius. (In Russian)
- Zavrzhin S. A. (1989). Podgotovka pedagogicheskikh kadrov k rabote s trudnovospituemymi det'mi i podrostkami v uchrezhdeniyakh Narkomprosa RSFSR (1917-1935 gg.), candidate's thesis. Moscow. (In Russian)
- Zankov, L. V. (1996). Izbrannye pedagogicheskie trudy. Moscow. (In Russian)
- Irkhin, V. N. (1991). Stimulirovanie napravlenosti budushchikh uchitelei na rabotu s pedagogicheski zapushchennymi podrostkami, candidate's thesis. Moscow. (In Russian)
- Isrofilova, O. I. (2014). Analysis of professional availability of teachers' work with teenagers which demonstrate an aggressive behavior. *The International science journal*, (3). 124-128. (In Russian)
- Kazansky, O. A. (1996). Pedagogika kak lyubov'. Moscow. (In Russian)
- Karabanova, O. A. (1997). Igra v korrektsii psikhicheskogo razvitiya rebenka. Moscow. (In Russian)
- Kashchenko, V. P. (1992). Pedagogicheskaya korrektsiya. Ispravlenie nedostatkov kharaktera u deteiipodrozkov. Moscow. (In Russian)
- Kovalevsky, P. I. (1887). Psikhatriya. Kharkov. (In Russian)
- Kony, A. F. (1913). Pis'mo v redaktsiyu. In *Spasite deteiottur'my*. Moscow. (In Russian)
- Kuvyrtaalova, M. A. (1990). Problema prakticheskoi podgotovki uchitelya – vospitatel'ya v pedagogicheskoi teorii opytapedvuzov RSFSR posle Velikoi Otechestvennoi Voiny, candidate's thesis. Moscow. (In Russian)
- Kumarina, G. F., & Paukova, T. N. (1999). Kompensiruyushchee obuchenie kak novoe napravlenie v podgotovke spetsialistov. *Nachal'naya shkola*, (3). 10-14. (In Russian)
- Kupaev, V. I. (1925). Yunye parvonarushiteli. Moscow. (In Russian)
- Lesgaft, P. F. (1988). Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. Moscow. (In Russian)
- Leshchinsky, V. N., & Kulnevich, S. V. (1995). Uchimyaupravlyat' soboiidet'mi. Moscow. (In Russian)
- Makarenko, A. S. (1990). O vospitanii. Moscow. (In Russian)
- Makarskaya, L. V. (1988). Podgotovka budushchego uchitelya k npravstvennomu vospitaniiyu uchashchikhnya, candidate's thesis. Minsk. (In Russian)
- Perepel, I. A. (1925). Opyt primeneniya psikhoanaliza k izucheniyudetskoidefektivnosti. Leningrad. (In Russian)
- Prozorova, N. V. (1994). Podgotovka studentov pedagogicheskogo vuza k vospitatel'no-korrektsionnoi rabote s nesovershennoletnimi. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow. (In Russian)
- Raevskaya, Z. D. (1984). Preduprezhdenie otklonenii v npravstvennom povedeniiidetei podrozkov, candidate's thesis. Moscow. (In Russian)
- Rubacheva, A. N. (1926). Deti-ubiitsy. Kharkiv. (In Russian)
- Salavatova, A. M. (2014). Formirovanie gotovnosti bakalavrov pedagogikik professional'noi deyatelnosti v shkolakh s etnokul'turnym soderzhaniem obrazovaniya. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow. (In Russian)
- Sikorskaya, L. E. (1997). Psikhologicheskaya gotovnost' sotsial'nykh rabotnikov k reabilitatsii podrozkov grupy riska. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow. (In Russian)
- Sitarov, V. A., & Maralov, V. G. (1997). Psikhologiya i pedagogika nenasiliya. Moscow. (In Russian)
- Surodina, E. D. (1987). Podgotovka studentov pedvuzov k rabote po npravstvennomu vospitaniiyu u mladshikh shkol'nikov, candidate's thesis. Moscow. (In Russian)
- Ushinsky, K. D. (1998). Sobranie sochinenii. Moscow. (In Russian)
- Furmanov, I. A. (1996). Detskaya agressivnost': psikhodiagnostikai korrektsiya. Minsk. (In Russian)
- Khviyuzova, T. A. (1997). Pedagogicheskaya korrektsiya emotsional'nykh narushenii povedeniya u doshkol'nikov sredstvami risovaniya. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow. (In Russian)
- Khlystova, N. M. (2003). Sotsial'no-psikhologicheskie prichiny agressivnosti lichnosti. Extended abstract of candidate's thesis. Novosibirsk. (In Russian)
- Khmurich, R. M. (1987). Podgotovka studentov pedagogicheskikh institutov k profilaktike otklonenii v npravstvennom razviti i povedenii mladshikh shkol'nikov. Extended abstract of candidate's thesis '. Kiev. (In Russian)
- Schelgunov, N. V. (1954). Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. Moscow. (In Russian)

TRAINING TEACHERS TO INTERACT WITH STUDENTS SHOWING DEVIANT BEHAVIOR: ANALYSIS OF DIFFERENT APPROACHES

Abstract. The paper analyzes various approaches to training teachers to interact with students demonstrating deviations in behavior. The complexity and inconsistency of the current situation with personality socialization exacerbates the problem of deviant behavior in children and adolescents. The aim of this research was to consider urgent issues of preparing teachers for working with children showing deviant behavior. The works of leading experts and psychologists were reviewed; the history of research in this area was analyzed; and the main problems and the proposed solutions were noted. The theoretical and practical achievements of educators were closely considered. The findings indicate the future prospects of psychological and pedagogical research on the topic and support the idea to improve the training of educators who teach children with behavioral abnormalities.

Key words: deviant behavior; antisocial behavior; aggressive behavior; teacher's professional readiness; teacher training.

About the author: Olesya Ivanovna Istrofilova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical and Social Education.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

Истрофилова О.И. Анализ различных подходов профессиональной подготовки педагогов к взаимодействию с обучающимися, имеющими отклонения в поведении // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2019. № 4. С. 27–36. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/05>

Istrofilova O.I. Training teachers to interact with students showing deviant behavior: analysis of different approaches // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 4. P. 27–36. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/05> (In Russian)

дата поступления
14 мая 2019 г.

дата принятия
23 октября 2019 г.

УДК 378
<https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/06>

А.В. Кандаурова
Санкт-Петербург, Россия

РЕСУРСНЫЙ ПОДХОД В ПРЕОДОЛЕНИИ ПЕДАГОГАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ПОВСЕДНЕВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ

Аннотация. Современный мир характеризуется как динамично меняющийся, вызывающий различного рода профессиональные или повседневные трудности. Особого внимания заслуживают представители педагогической профессии, которые, выполняя благородную и социально важную миссию по подготовке будущего поколения, сегодня переживают профессиональную стагнацию, эмоциональное выгорание. Результаты теоретического анализа литературы, эмпирических исследований позволяют сделать вывод о том, что детерминантами субъективного опыта совладания с трудными жизненными ситуациями, стрессами, рисками изменений служат жизненный и социальный опыт, традиции, факторы социокультурной среды, а также психофизиологические индивидуальные особенности. Вместе с тем, очевидна и разная степень эффективности применяемых людьми способов совладания с трудностями. Методологическим подходом в статье обосновывается ресурсный подход. В работе теоретически обоснован и эмпирически проверен защитно-адаптационный процесс совладания педагогами с трудностями. Выделены четыре этапа реагирования на трудности в рамках защитной и совладающей стратегий. Экспериментально доказано, что педагоги демонстрируют сниженный уровень жизнестойкости и толерантности к неопределенности, что характеризуется как недостаточная степень обеспеченности ресурсами; что чаще всего педагоги обращаются к социальной поддержке, к собственным силам и знаниям, к работе как к психологической и копинг-защитам; большинство педагогов не готовы к принятию риска, изменений, самоизменений, при этом демонстрируют достаточно высокий уровень эмоционального выгорания, критично высокий уровень стресса, сниженную работоспособность. Для решения задачи сохранения здоровья педагогов как профессиональной группы, для преумножения жизненных ресурсов и жизнестойкости педагогов необходимо разобраться в механизмах совладающего поведения, обеспечить подготовку педагогов к принятию изменений, к развитию репертуара совладающих стратегий и осознанного совладающего поведения на основе ресурсного подхода.

Ключевые слова: жизненные ресурсы; профессиональные затруднения; педагог; совладание; изменение; ресурсный подход.

Сведения об авторе: Кандаурова Анна Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры химии Санкт-Петербургского государственного аграрного университета.

Место работы: Санкт-Петербургский государственный аграрный университет.

Контактная информация: 196626, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Пушкинская, д. 48, кв. 3; тел.: 8(913)643-21-69, e-mail: kandaurova@list.ru.

Любые изменения вследствие нарушения стабильности некой системы влекут за собой период неопределенности, который с течением времени переходит в новую стабильную систему. Однако когда изменения касаются человека, то независимо от силы, направления и продолжительности, они вызывают состояние эмоциональной напряженности, требуют физических, моральных, эмоциональных и временных затрат на адаптацию, что в психофизиологии рассматривается как трудность (затруднение). Энциклопедическое определение данного понятия осуществляется посредством терминов «препятствие», «помеха»; «большой труд», «напряжение», «усилие»; «обстоятельства, требующие больших усилий для преодоления; тяготы». В педагогике профессиональные трудности педагога определяются как «субъективное состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности» как «субъективное ощущение невозможности получить результат деятельности, процесс фиксации неудовлетворенности состоянием деятельности» (Анисимов 2009), вызванные внешними факторами деятельности и обращенные к уровню эмоциональной, нравственной и физической подготовленности человека к изменениям. По мнению Т.С. Поляковой, «постоянное столкновение с затруднениями в профессиональной деятельности приводит педагога к разочарованию, профессиональной стагнации, заниженной самооценке, эмоциональному выгоранию» (Полякова 1983). Т.Н. Савинкова подчеркивает, что «затруднения парализуют учителей, лишенных дидактической силы, в то время как дидактически сильного учителя они ободряют и закаляют так, что педагог даже любит такие обстоятельства, которые требуют от него применения профессиональных умений в преодолении затруднений» (Савинкова 1999: 23). Вопрос изучения способов и средств преодоления трудностей человеком в гуманитарной науке сегодня актуализирован современными факторами динамично меняющегося мира. По мнению А.Г. Асмолова, влияние внешних факторов меняющегося мира не может не учитываться: «сегодня нужна принципиально новая психология, психология “изменяющегося человека в изменяющемся мире”» (Асмолов 2015). В результате проведенных нами исследований было доказано, что состояние современного педагога, находящегося в эпицентре изменяющегося обра-

зовательного пространства, испытывающего постоянный стресс, характеризуется эмоциональным напряжением, эмоциональным выгоранием, сниженным настроением, недостаточной жизнестойкостью (Кандаурова 2014; Кандаурова 2016). Феномен эмоционального выгорания, как полагают Н.Е. Водопьянова и Д.А. Носова, – это не просто результат профессиональных и экзистенциальных стрессов, а следствие их непродуктивного или неконструктивного преодоления (Водопьянова, Носова 2013). Следовательно, можно предположить, что обнаруженные в ходе исследования профессиональные деформации у педагогов обусловлены не только объективными изменениями в современном образовательном пространстве, но и недостаточной субъективной готовностью педагогов к преодолению этих изменений.

Анализ содержания имеющихся в отечественной науке моделей совладающего поведения в трудных жизненных и профессиональных ситуациях в русле ресурсного подхода (Богданова, Доценко 2010; Леонтьев 2010) позволяют описать поэтапный защитно-адаптационный процесс, лежащий в основе совладающего поведения. По убеждению М.В. Богдановой, основная функция системы жизнеобеспечения личности заключается в обеспечении личностной целостности, оптимума жизненной адаптации, достаточных ресурсов для личностного развития (Богданова 2013: 80–81). Особого внимания заслуживают работы Д.А. Леонтьева, который основным критерием структуризации защитно-адаптационного механизма личности в трудных ситуациях выбирает критерий «изменяться – не изменяться» (Леонтьев 2010). Он выделяет четыре уровня развертывания защитно-адаптационного механизма. Первый уровень – резилентность, которая проявляется в психофизиологическом реагировании как уровень «первичной обороны», как неосознанное стремление к стабильности психического и физического функционирования в неблагоприятных ситуациях. Второй уровень – психологическая защита, которая, по Леонтьеву, обеспечивается механизмами защиты и совладания; по Доценко, только механизмами психологической защиты, то есть стереотипными шаблонами реагирования на уровне неосознаваемых, автоматизированных операций. Третий уровень – совладание. Леонтьев полагает, что данный

уровень обеспечивается механизмами динамического совладания на основе саморегуляции; Доценко структурирует третий уровень на подуровни неконструктивных, смешанных и конструктивных копингов. Четвертый уровень – самоизменение. На данном уровне, когда действие травматической ситуации не проходит, и противостоять воздействию критической ситуации невозможно, может наступить травма или разрушение, либо, напротив, – динамичное личностное развитие. На данном уровне посттравматический рост (по Леонтьеву), уровень высших личностных ресурсов (по Доценко) включают ресурсы для резилентности, для саморегуляции и для личностного роста. М.В. Богданова содержательно наполняет данную модель ресурсностью: на первом уровне личностные ресурсы обеспечивают адаптационную базу, «непробиваемость» для мелких жизненных неурядиц. Однако уже на первом уровне могут происходить психосоматические расстройства и иммунные нарушения (психоэмоциональное выгорание, стресс). Второй уровень обеспечивается нарастанием конструктивности – соматовегетативными реакциями, первичной и вторичной защитой. Третий уровень обеспечивается неконструктивными, смешанными, конструктивными копингами. Четвертый уровень обеспечивается ресурсами резилентности, саморегуляции и личностного роста (Богданова 2013). Последние два уровня у Богдановой, как и у Леонтьева, связаны с необходимостью человеку меняться самому под влиянием жизненных обстоятельств. К ресурсам высшего уровня исследователи относят автономную каузальность, атрибутивный оптимизм, ориентацию на действие, принятие риска, чувствительность к обратной связи, что должно обеспечить личностный рост, а именно: принятие неизбежности ситуации, нахождение смысла и экзистенциального мужества, рефлексия.

Если предположить, что защитно-адаптационный процесс реализуется во времени и, следовательно, отвечает критерию протяженности, его можно рассматривать как поэтапный процесс. Тогда, обобщая выводы теоретического анализа, можно утверждать, что первые два этапа процесса связаны с отсутствием реакции или реализацией стереотипных реакций («линии обороны», по Леонтьеву), в совокупности обеспечивающих человеку защиту от трудной ситуации, от ситуации изменения и помогающих ему при этом не изменяться. Следующие два этапа, напротив, направлены на тактические и стратегические изменения и позволяют перейти человеку к самоизменению.

Таким образом, эффективность разрешения трудной жизненной или профессиональной ситуации зависит не столько от применения тех или иных стратегий совладания, сколько от степени самоизменения субъекта под влиянием новых внешних требований и от наличия и расходования им своих жизненных ресурсов. Иными словами, ситуация изменений, вызывающая жизненные или профессиональные затруднения, обуславливает применение либо стратегий защиты, расходуемых жизненных ресурсов и приводящих в конечном итоге к требуемой адаптации с определенными потерями (эмоциональными, физическими, психологическими), либо стратегий совладания, позволяющих сохранять и даже преумножать жизненные ресурсы, способствующие самоизменению человека, что также обеспечивает адаптацию, но без потерь, и даже, напротив, в преимуществе личностного развития. Логичность и объективность существования данного процесса подтверждается исследованиями многих ученых. Так, в своей типологии стратегий психологической адаптации И.Б. Дерманова выделяет стратегии приспособления к среде и стратегии преобразования среды и изменения себя (Дерманова 1996). Близки взгляды и С.Т. Посоховой, которая на основе анализа совокупности научных представлений о стратегиях адаптации объединяет все стратегии в два класса: стратегии самосохранения личности и стратегии самораскрытия личности. Стратегии самосохранения, по мнению автора, направлены на взаимодействие с изменяющейся реальностью, сохраняя личность при этом в неизменном виде. Стратегии самораскрытия предполагают преобразование себя за счет собственного внутреннего потенциала. Людям, владеющим стратегиями самораскрытия, свойственны социальная уверенность и уверенность в себе, высокая личностная ответственность, коммуникативность, высокий уровень притязаний и высокая самооценка, эмоциональная устойчивость (Посохова 2001). Полагаем, что стратегия самораскрытия близка по смыслу к стратегии самоизменения и указывает на необходимость субъектной активности по самоизменению в трудных ситуациях. В наших исследованиях было доказано, что разрешение трудной ситуации необязательно должно доходить до четвертого уровня – самоизменения, она может разрешиться ранее, что, тем не менее, будет способствовать развитию субъектного опыта.

Следующей задачей является задача классификации копинг-стратегий в разрешении жизненных трудных ситуаций по критерию

эффективности/неэффективности. К. Накано считает, что не все копинги одинаково эффективны для разрешения трудной жизненной ситуации. Те копинги, которые автор называет непродуктивными, по ее мнению, приводят не к разрешению ситуации, а только к снижению эмоционального напряжения. Продолжительное применение непродуктивных копингов оказывает негативное воздействие на психологическое и физическое здоровье человека (Nakano 1991). Оценивая эффективность разных копингов, S. Folkman и N.L. Stein считают, что частое использование эмоциональных стратегий связано с увеличением симптомов тревожных и депрессивных состояний (Folkman, Stein 1997). Е.И. Рассказова и Т.О. Гордеева, изучая адаптивные функции совладающего поведения, отмечают, что наиболее адаптивными (продуктивными) копингами являются стратегии, направленные непосредственно на разрешение проблемной ситуации (Рассказова, Гордеева 2011). М.В. Богданова на основе обширных исследований делает вывод, что столкновение с профессиональным стрессом, инициирует активное использование совладающего поведения. Если же субъекты не владеют достаточным арсеналом совладающих стратегий поведения, не используют конструктивные копинг-стратегии, то происходит активизация патологических форм защиты, играющих саногенную роль. Так, была доказана связь синдрома эмоционального выгорания педагогов с непродуктивными копинг-стратегиями в разрешении профессиональных затруднений (Богданова 2013).

Таким образом, анализ результатов исследований дает право заключить, что эффективность совладающего поведения, вне зависимости от личностных психофизиологических качеств, обусловлена жизненными ресурсами человека, его знаниями и навыками применения различных стратегий, субъектной активностью и субъектным опытом. Например, Н.Е. Водопьянова и Д.А. Носова убедительно оптимистичны во взгляде на возможность противостояния психическому выгоранию в профессиональной среде. Их исследования подтвердили эффективность психологической коррекции, эффективность обучения совладающему поведению. Авторы считают, «что острое переживание психологического дискомфорта, неудовлетворенности самореализацией в профессии могут стать толчком (точкой бифуркации) для актуализации новых ресурсов (личностного роста), личностной реконструкции, для смены индивидуального стиля деятельности,

изменения ценностных приоритетов, установок, расширения репертуара совладающего поведения». В серии проведенных ими исследований было доказано, «что лица, использующие конструктивные, здоровьесберегающие, гибкие и адекватные ситуациям способы совладания, отличаются относительно высокой устойчивостью к синдрому выгорания по субфакторам эмоционального истощения и деперсонализации. Также было установлено, что коррекция данного синдрома возможна через обучение конструктивным копинг-стратегиям, которые повышают ресурсообеспечение человека в трудных ситуациях» (Водопьянова, Носова 2013).

Как уже было отмечено ранее, основным критерием оценки эффективности/неэффективности копингов является ресурсозатратность: чем больше ресурсов расходует человек при разрешении трудной ситуации, тем менее эффективную стратегию он использует. В своем исследовании В.А. Дудин и Е.Л. Доценко вообще поднимают вопрос о психофизиологической цене копингов: «в идеале копинги должны обеспечивать экономичность снятия жизненных затруднений, но чаще случается так, что копинги не идеальны по своим затратам, а дают лишь частичный эффект» (Дудин, Доценко 2016). Нельзя не согласиться с ними, что в жизни достаточно типичны ситуации, когда эффективность разрешения трудной ситуации в одной сфере происходит только ценой серьезной утраты в другой сфере. Следовательно, в вопросе разрешения трудных профессиональных и жизненных ситуаций перспективным направлением является ресурсный подход. Анализ и классификацию жизненных ресурсов предпринимали зарубежные (S. Folkman, C. Schaefer, S. Hobfoll, N.A. Naan, R.N. Moos и др.) и отечественные (Л.И. Анцыферова, М.В. Богданова, Л.Г. Дикая, Д.А. Леонтьев, К. Муздыбаев, С.А. Хазова и др.) ученые. К сожалению, в современной практической психологии больше разрабатываются направления, связанные с идентификацией проблемы человека, нежели с вопросом идентификации его жизненных ресурсов.

Под жизненными ресурсами в зарубежных работах понимают области жизнедеятельности: сфера познания и представлений; сфера чувств; сфера отношений с людьми; сфера духовности; сфера физического бытия; психофизиологические свойства (хорошие гены и такие благоприятные факторы, как отсутствие заболеваний, физических недостатков и рискованного поведения); психологические качества

(уверенность, чувство контроля и самооценка); когнитивные способности (навыки управления временем, академическая компетентность или способность к обучению); социальная поддержка и финансовое благополучие. В отечественной психологии к жизненным ресурсам относят интеллект; эмоциональный интеллект; коммуникативную компетентность; локус контроля креативность. Особая роль в разработке проблемы жизненных ресурсов принадлежит Д.А. Леонтьеву, который под ресурсами понимает индивидуальные особенности, некие метаресурсы, способствующие разрешению самых разнообразных ситуаций. Автор выделяет три класса ресурсов – физиологические, психологические и социальные (Леонтьев 2010).

Таким образом, вопрос о сохранении здоровья современных педагогов, находящихся в состоянии стресса под влиянием постоянных изменений, может иметь перспективное развитие через обучение педагогов теории и практике совладающего поведения, через обращение к потенциалу жизненных ресурсов на фоне развития субъектной активности. Как становится очевидным из теоретического исследования, главным критерием эффективности совладающего поведения является не только разрешение сложной ситуации, но и восстановление эмоционального благополучия человека. Поскольку совладающее поведение обеспечивается жизненными ресурсами человека, необходимо обратиться к их оценке. Для решения данной задачи было проведено обследование практикующих педагогов ($n=364$), которым было предложено два задания: назвать все возможные жизненные ресурсы, к которым они прибегают в сложной ситуации, и затем ранжировать полученные позиции (Кандаурова 2018). Результаты анкетирования приведены в таблице.

Таблица

**Жизненные ресурсы педагогов
по результатам анкетирования**

№	Жизненные ресурсы	Ранг
1	Трудолюбие, любимая работа	1
2	Семья, заботы о семье	2
3	Трудоспособность, высокая занятость	3
4	Друзья, поддержка близких	4
5	Увлечение, образование	5
6	Общение с природой	6
7	Забота о собственном здоровье	7
8	Деньги	8
9	Спорт	9
10	Возможность путешествий	10

Как видно, на первом месте среди жизненных ресурсов стоит «трудолюбие и любимая работа», из чего следует, что профессио-

нальная группа педагогов направлена на самоактуализацию, саморазвитие, самораскрытие в процессе профессиональной деятельности. Также в ходе эксперимента были получены данные, что основная масса педагогов не испытывает усталости от непосредственно профессиональной деятельности (подготовка и проведение уроков, общение и взаимодействие с обучающимися и коллегами). Следовательно, переживаемое педагогами состояние стресса, неопределенности, эмоционального выгорания связано не с личностной позицией педагогов как профессионалов, а, скорее, с недостаточно оптимальным выбором стратегий совладания.

Как утверждает С.А. Наличаева, «личность, разделяющая ценности самоактуализации, менее склонна испытывать эмоциональный дискомфорт в профессиональной деятельности и разочарование по поводу осуществленного профессионального выбора» (Наличаева 2016). В классической психологии универсальными показателями профессиональной самоактуализации являются следующие: позитивная экзистенциальная позиция, личностный рост, социальная интегрированность личности, трансцендентность и ориентированность на бытийные ценности (творческую активность, любовь, счастье, благополучие всех людей, развитие, духовное и физическое самосовершенствование, продуктивную жизнь, максимальное использование своих сил, возможностей и способностей). Люди, не нацеленные на самоактуализацию, по мнению С.А. Наличаевой, Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой, чаще избегают трудных ситуаций, используют стратегии психологической защиты, воспринимают меняющийся мир как источник опасности, обладают невысокой самооценкой, пессимистическим мировоззрением и в большей степени склонны к профессиональному выгоранию (Наличаева 2016; Водопьянова, Старченкова 2008).

Основными выводами исследования можно считать следующие:

– во-первых, даже на первом уровне реагирования на изменения (психофизиологическом) профессиональная группа респондентов показала недостаточную степень обеспеченности ресурсами: сниженный уровень жизнестойкости, ниже среднего уровень толерантности к неопределенности;

– во-вторых, чаще всего в решении трудных ситуаций педагоги обращаются к социальной поддержке, собственным силам, к знаниям, к работе, что в целом позволяет судить о доста-

точности ресурсов на втором уровне психологической и копинг-защит;

– в-третьих, оценка ресурсов, необходимых для третьего уровня динамичного совладания, также не отвечает стандартным нормам: неготовность и неприятие риска проявили 71% респондентов; 58% педагогов продемонстрировали сниженную активность к действиям; 85% сомневаются в свободе выбора;

– в-четвертых, последний уровень совладания с трудностями, с изменениями можно было оценить по рангу жизненных ресурсов, по применяемым стратегиям совладания, по оценке готовности к изменениям, выбору стиля реагирования на изменения. Однако полученные результаты показывают, что почти две трети педагогов не готовы к изменениям, выбор ими стилей реагирования на изменения происходит ситуативно и стихийно, то есть неосознанно;

– в-пятых, результаты проведенного исследования подтвердили достаточно высокий уровень эмоционального выгорания педагогов, критично высокий уровень стресса, сниженную работоспособность, что позволяет сделать заключение о преимущественно адаптивной стратегии совладания большинства из опрошенных педагогов.

Современный педагог, оказавшись в ситуации постоянных социальных изменений на всех уровнях повседневной и профессиональной жизни, оказался неготовым к ним, неспособным совладать с трудными ситуациями, склонным проявлять активность в адаптационной стратегии своего поведения, вынужденно

приспосабливаясь к новым растущим требованиям. Именно необходимость постоянной адаптации, а не самоизменения расходует жизненный ресурс современного педагога и приводит к эмоциональному, а затем и к соматическому истощению. Обращение к феномену совладающего поведения рисует оптимистические перспективы сохранения здоровья педагога, его жизнестойкости, обретения им гармонии в повседневной и профессиональной жизни и деятельности. Неопределенность, вызванная изменениями, безусловно, оказывает разрушительное воздействие в силу неподготовленности человека к встрече с неизвестными и угрожающими обстоятельствами, но при этом может нести в себе и потенциал для личностного роста, который обеспечивается преодолением, совладанием. Профессиональные деформации современных педагогов, такие как эмоциональное выгорание, профессиональная стагнация, истощение, являются не следствием сложной, эмоционально затратной профессиональной ситуации, а следствием потери субъектной активности и «ресурсности» совладания в тенденции к адаптации в динамично меняющемся мире. Как считает Д.А. Леонтьев, процессы совладания и процессы саморазвития – это две стороны одной медали, хотя и являются процессами совершенно разного рода. Соотношение интенсивности давления изменений и вызовов к жизненным ресурсам человека показывает, насколько человек готов справиться с неприятностью и готов ли он меняться.

ЛИТЕРАТУРА

- Анисимов О.С. Педагогическая деятельность: игротехническая парадигма. М., 2009. Т. 2.
- Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 1. URL: <http://psystudy.ru>.
- Богданова М.В., Доценко Е.Л. Саморегуляция личности: от защит к созиданию. Тюмень, 2010.
- Богданова М.В. Место копингов в системе жизнеобеспечения личности // Психология стресса и совладающего поведения: Материалы III Международной научно-практической конференции. Кострома, 2013. Т. 1. С. 80–81.
- Водопьянова Н.Е., Носова Д.А. Профессиональное выгорание в зависимости от ресурсоразрушающих копинг-стратегии и асубъектной жизненной позиции // Психология стресса и совладающего поведения: Материалы III Международной научно-практической конференции. Кострома, 2013. Т. 1. С. 86–90.
- Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2008.
- Дерманова И.Б. Типы социально-психологической адаптации и комплекс неполноценности // Вестник Санкт-Петербургского университета. 1996. Сер. 6. Вып. I. № 6. С. 59–68.
- Дудин В.А., Доценко Е.Л. Психосемантический инструмент диагностики системы жизнеобеспечения личности // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2016. Т. 22. № 3(153). С. 101–108.
- Кандаурова А.В. Влияние социальных изменений на личность и профессиональную деятельность педагога: пределы адаптации // Специфика педагогического образования в регионах России. 2016. № 1(9). С. 16–19.
- Кандаурова А.В. Результаты исследования готовности педагогов к изменениям социального взаимодействия на современном этапе // Теория и практика общественного развития. 2014. № 20. С. 177–179.
- Кандаурова А.В. Совладающее поведение педагога в условиях социальных изменений. Омск, 2018.

Леонтьев Д.А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: Материалы II Международной научно-практической конференции. Кострома, 2010. С. 40–42.

Наличаева С.А. Самоактуализационный потенциал личности педагога как копинг-ресурс // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: Материалы IV Международной научной конференции. Кострома, 2016. С. 239–241.

Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М., 1983.

Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности: субъектный подход: Дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001.

Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы // Психологические исследования. 2011. № 3(17). URL: <http://psystudy.ru>.

Савинкова Т.Н. Рефлексия как средство преодоления профессиональных затруднений педагога инновационного образовательного учреждения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1999.

Folkman S., Stein N., Trabasso T. & Richards T.A. Appraisal and goal processes as predictors of psychological well-being in bereaved caregivers // Journal of personality and social psychology. 1997. Vol. 72. No. 4. P. 872. <https://psycnet.apa.org/buy/1997-03701-014>.

Nakano K. Coping strategies and psychological symptoms in a Japanese sample // Journal of clinical psychology. 1991. Vol. 47. No. 3. P. 346–350. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199105\)47:3<346::AID-JCLP2270470304>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199105)47:3<346::AID-JCLP2270470304>3.0.CO;2-H)

REFERENCES

- Anisimov, O. S. (2009). Pedagogicheskaya deyatelnost': igrotekhnicheskaya paradigma. Moscow, (2). (In Russian)
- Asmolov, A. G. (2015). Psychology of modernity: the challenges of uncertainty, complexity and diversity. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 8(40), 1. <http://psystudy.ru> (In Russian)
- Bogdanova, M. V., & Dotsenko, E. L. (2010). Samoregulyatsiya lichnosti: ot zashchit k sozidaniyu. Tyumen. (In Russian)
- Bogdanova, M. V. (2013). Mesto kopingov v sisteme zhizneobespecheniya lichnosti. In *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya. Proceedings of the 3rd International Conference*, 80–81. (In Russian)
- Vodopyanova, N. E., & Nosova, D. A. (2013). Professional'noe vygoranie v zavisimosti ot resursorazrushayushchikh koping-strategii i asub"ektnoi zhiznennoi pozitsii In *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya. Proceedings of the 3rd International Conference*, 86-90. (In Russian)
- Vodopyanova, N. E. & Starchenkova, E. S. (2008). Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika. St. Petersburg. (In Russian)
- Dermanova, I. B. (1996). Types of socio-psychological adaptation and inferiority complex. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 6, 1, (6). 59–68. (In Russian)
- Dudin, V. A., & Dotsenko, E. L. (2016). Psychological and semantic tool to diagnose the person's life-support system. *Izvestia Ural Federal University Journal. Series 1: Issues in Education, Science and Culture*. 22, 3(153), 101-108. (In Russian)
- Kandaurova, A. V. (2016). The impact of social changes on the personality and professional activities of the teacher: the limits of adaptation. *Spetsifika pedagogicheskogo obrazovaniya v regionakh Rossii [The specifics of teacher education in the regions of Russia]*, (1). 16-19. (In Russian)
- Kandaurova, A. V. (2014). Results of the study dealing with the Teachers' Readiness for Social Interaction Changes at the present Stage. *Theory and Practice of Social Development*, (20). 177-179. (In Russian)
- Kandaurova, A. V. (2018). Concurrent behavior of a teacher in the context of social change. Omsk.
- Leontiev, D. A. (2010). Psychological resources to overcome stressful situations: to clarify the basic constructs. In *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya. Proceedings of the 2nd International Conference*, 40-42. (In Russian)
- Nalichaeva, S. A. (2016). Teacher's self-actualizational potential as a coping resource. In *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya. Proceedings of the 2nd International Conference, Kostroma*, 239-241. (In Russian)
- Polyakova, T. S. (1983). Analiz zatrudnenii v pedagogicheskoi deyatelnosti nachinayushchikh uchitelei. Moscow. (In Russian)
- Posokhova, S. T. (2001). Psikhologiya adaptiruyushcheisya lichnosti. Doctor's thesis. St. Petersburg.
- Rasskazova, E. I., & Gordeeva, T. O. (2011). Coping strategies in the psychology of stress: approaches, methods, perspectives. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 3(17). <http://psystudy.ru> (In Russian)
- Savinkova, T. N. (1999). Refleksiya kak sredstvo preodoleniya professional'nykh zatrudnenii pedagoga innovatsionnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Extended abstract of candidate's thesis. Chelyabinsk. (In Russian)
- Stein, N., Folkman, S., Trabasso, T., & Richards, T. A. (1997). Appraisal and goal processes as predictors of psychological well-being in bereaved caregivers. *Journal of personality and social psychology*, 72(4), 872. <https://psycnet.apa.org/buy/1997-03701-014>
- Nakano, K. (1991). Coping strategies and psychological symptoms in a Japanese sample. *Journal of clinical psychology*, 47(3), 346-350. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199105\)47:3<346::AID-JCLP2270470304>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199105)47:3<346::AID-JCLP2270470304>3.0.CO;2-H)

A.V. Kandaurova
Saint-Petersburg, Russia

RESOURCE APPROACH TO OVERCOMING TEACHERS' PROFESSIONAL AND DAILY DIFFICULTIES

Abstract. The dynamically changing modern world brings various professional and everyday difficulties. Educators, who perform a noble and socially important mission of preparing the younger generation for adult life, deserve special attention as they experience professional stagnation and emotional burnout. The theoretical analysis of literature source and the results of empirical studies suggest that the determinants of subjective experience in coping with difficult life situations, stress, and risks of change, are social and life experience, traditions, factors of the socio-cultural environment, and personal psychophysiological characteristics. At the same time, the effectiveness of the techniques that people use to cope with difficulties can obviously be different. The methodological approach in the article substantiates the resource approach. The article theoretically substantiates and empirically verifies the protective-adaptive process of teachers' coping with difficulties. It was found that there are four stages of responding to difficulties as part of the protective and coping strategy. It was experimentally proved that teachers demonstrate a reduced level of resilience and tolerance to uncertainty, which is characterized as an insufficient degree of resource provision; that most often teachers turn to social support, to their own strengths and knowledge, and to work as the means of psychological and coping protection; that most teachers are not ready to accept risk, change, and self-change; and at the same time, they demonstrate a rather high level of emotional burnout, a critically high level of stress, and reduced performance. To preserve the health of teachers as a professional group and to enhance their life resources and vitality, it is necessary to understand the mechanisms of coping behaviour, to train teachers to accept changes, and to develop a repertoire of coping strategies and conscious coping behaviour based on the resource approach.

Key words: vital resources; professional difficulties; teacher; coping; changes; resource approach.

About the author: Kandaurova Anna Valeryevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Chemistry Department.

Place of employment: St. Petersburg State Agrarian University.

Кандаурова А.В. Ресурсный подход в преодолении педагогами профессиональных и повседневных трудностей // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 4. С. 36–43. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/06>

Kandaurova A.V. Resource approach to overcoming teachers' professional and daily difficulties // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 4. P. 36–43. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/06> (In Russian)

дата поступления
20 марта 2019 г.

дата принятия
23 октября 2019 г.

УДК 378.1
<https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/07>

А.М. Салаватова
Нижневартовск, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье описана организация поликультурного образования студентов в вузе. В процессе общемировой глобализации происходят активные интеграционные явления, идет создание единого европейского культурного и образовательного пространств, которые предполагают сближение народов, усиление их межкультурного взаимодействия. Результаты теоретического анализа литературы позволяют выделить важную составляющую внеучебной, воспитательной работы в вузе – деятельность студенческих объединений как составляющий потенциал в понимании необходимого уровня поликультурной образованности личности. В статье теоретически обосновывается и эмпирически проверяется поликультурная образованность студентов, уровни поликультурной образованности (высокий, средний и низкий). Экспериментально доказано, что у студентов преобладает низкий уровень. С целью повышения уровня поликультурной образованности студентов, их общего уровня культуры была разработана и внедрена в реальный образовательный процесс модель организации поликультурного образования. Организационная модель включает в себя такие элементы как: цель и задачи процесса поликультурного образования студентов; блоки и этапы процесса поликультурного образования студентов; организационно-педагогическая структура поликультурного образования студентов в поликультурной образовательной среде вуза. Эффективность организации поликультурного образования была достигнута посредством правильной организации поликультурного образования, возможности обеспечить высокий уровень толерантности, средневысокий уровень педагогической коммуникативной компетентности, владения эмпатическими способностями, а также готовности студентов к диалогу культур.

Ключевые слова: поликультурное образование; образование; образовательный процесс в вузе; межкультурное взаимодействие; многообразие культур; диалог культур.

Сведения об авторе: Асиль Магомедовна Салаватова, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и педагогического и социального образования.

Место работы: Нижневартковский государственный университет

Контактная информация: 628600, Россия, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56, e-mail: asil-06@list.ru.

Создание единого европейского культурного и образовательного пространств, активные интеграционные процессы, общие мировые изменения, такие как глобализация, – все это подразумевает сближение народов, усиление их межкультурного взаимодействия. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России сформулирована потребность сохранения и укрепления гражданской ответственности, культурного и профессионального многообразия, национальной и культурной идентичности молодежи в условиях этнического, поликультурного общества, что говорит, в свою очередь, о воспитании в подрастающем поколении уважения и толерантности по отношению к представителям иных культур (Данилюк и др. 2009).

На сегодняшний день высшая школа считается важнейшим социальным институтом, призванным организовать студенческую молодежь к жизни в условиях поликультурной реальности. Молодое поколение является активной категорией общества, несомненно, обретает ценный опыт во взаимоотношении и установлении межкультурных контактов, и тем самым, расширяет личностные возможности. Умение владеть важными компетенциями, которые необходимы для сотрудничества и межкультурного, межличностного взаимодействия с представителями иных культур, достижение молодыми людьми необходимого уровня поликультурной образованности – один из важных критериев качества современной системы высшего образования.

Так как образовательный опыт личности формируется из учебной и внеучебной деятельности, то можно предполагать, что функции поликультурного обучения будут выходить за границы образовательного процесса и реализовываться в рамках и учебных дисциплин, и внеучебной деятельности.

Анализ научно-педагогической литературы позволяет выделить важную составляющую внеучебной, воспитательной работы в вузе, – деятельность студенческих объединений как составляющий потенциал в понимании необходимого уровня поликультурной образованности личности.

Понятие поликультурного образования имеет широкую интерпретацию, поскольку оно подразумевает представление общего и особенного в традициях, овладение знаниями о различных культурах, культурных ценностях народов, образе жизни, акцентирует внимание на важность воспитания в детях толерантности по отношению к носителям инокультурной концепции. Педагогический процесс, в котором выделены две или более культуры, отличающиеся по этническому, языковому, национальному или расовому признаку, является поликультурным образованием.

Большое значение в поликультурном образовательном пространстве имеет стремление человека к общению с людьми другой культуры, а также, несомненно, желание понять их индивидуальную систему мышления, восприятия, познания, их систему ценностей и поступков, транслировать новый опыт в собственную культурную систему и менять взгляды в соответствии с другой культурой. Это ведет к доброжелательному отношению молодежи к лицам иной культуры.

Понятие «поликультурализм» определяется как понимание, принятие и поддержка людей иных культур в поликультурном пространстве в процессе их культурной идентификации в иноязычной среде и адаптации к поликультурному образованию и социуму. Понятия *мультикультурализма* и *поликультурализма* часто встречаются в публикациях исследователей педагогического и философского содержания. «Мультикультурализм» (англ. *multiculturalism*) чаще встречается в переводах с английского языка и в исследованиях зарубежных ученых. Отечественные исследователи в качестве понятия той же смысловой характеристики используют термин «поликультурализм».

Не все стороны поликультурности имеют необходимую степень научной обоснованности культуры страны, как отмечают исследователи, которые, в свою очередь, занимаются изучением проблемы поликультурного образования и межкультурной коммуникации. В работах исследователей выявлены закономерности и ценности национальной культуры, а также ее влияние на экономические, социально-культурные,

политические процессы в обществе (Салаватова 2014).

Новая модель образования в системе профессионально-значимых качеств и смена акцентов требует от педагога новых способностей. Одна из значимых ролей принадлежит не традиционным предметно-специальным способностям, а общей культуре и творческому началу личности педагога. Педагог в высшей школе должен быть не просто предметником, а педагогом широкого профиля, педагогом-исследователем, педагогом-универсалом, педагогом-консультантом, способным не только методически грамотно транслировать материал предмета, но и предложить авторскую программу и методику преподавания.

Современное социокультурное пространство предполагает необходимость организации вариативного образовательного пространства, классифицируемого как поликультуросообразность, то есть наличие разных вариантов различных образовательных моделей, что, в свою очередь, актуализирует проблему поликультурного образования.

В современных условиях политических и социально-экономических реформ формируется новая образовательная ситуация, в связи с чем проблема поликультурного образования обретает особую актуальность и, в то же время, сложность. Усиление этнического содержания образования, возрастание роли родного языка обучения, а также рост влияния религии на формирование самосознания личности очень характерны для поликультурного общества. В связи с вышеуказанным поликультурное образование способствует формированию этнической идентификации, культурного самосознания обучаемых, тем самым препятствует этнокультурной изоляции от других стран и народов.

Поликультурное образование – это такое образование, в котором все сущностные стороны и аспекты организации обучения направлены на удовлетворение потребностей и способностей представителей различных культурных групп в целях обеспечения равенства и социальной справедливости (Хухлаева и др. 2019: 14).

Поликультурное образование является важной и неотъемлемой частью единой системы образования. В его основе лежат общие принципы государственной политики, которые четко отражены в законодательстве. Развитие нашей системы образования предполагает обеспечение государственных гарантий эффективности поликультурного образования, а также повышение социального статуса и профес-

сионализма работников образования и повышение качества общего образования.

Приобщение молодежи к универсальным, глобальным ценностям, формирование у студентов умений общаться и взаимодействовать с людьми различных культур в отечественном и в мировом пространстве является задачей учебного заведения. Россия – одна из самых многоэтнических и многоязыковых стран в мире. Это значит, что в педагогической науке и образовательном процессе университетов необходимо учитывать вопросы поликультурности, а система образования должна способствовать формированию культуроведческой компетенции будущего педагога (Мартынова 2019: 90).

Перед высшими учебными заведениями стоит цель готовить молодых специалистов, которые будут в силах ответить на вызовы мультикультурного социума и реализовывать межкультурный диалог. Понимание необходимости масштабной подготовки студенчества в духе мультикультурализма растет во многих странах. Организация поликультурного образования не терпит отлагательств ввиду важной тенденции диверсификации студенчества по этнокультурным признакам (Джуринский 2016: 212). Не случайно одним из ведущих принципов профессиональной подготовки студентов в вузе является принцип академической мобильности (Бауэр, Neigaard 2019).

В высшей школе поликультурное образование призвано решать следующие важные задачи:

- формировать знания о разнообразии культур и их взаимосвязи;
- воспитывать потребность использовать знания о культурном разнообразии для самореализации личности;
- формировать позитивное и положительное отношение к культурным различиям;
- обучить навыкам взаимодействия с другими культурами, отличными от своей, на основе взаимопонимания.

Владение межнациональным общением, воспитание гуманного отношения к культурному и разнообразному миру, освоение соответствующих знаний – это важные блоки содержания поликультурного образования. Воспитание мировоззренческой позиции подразумевает личностно ориентированное воспитание, направленное на индивидуальные особенности обучающихся.

Признание национальной, человеческой культуры и потребности осуществления взаимодействия в рамках диалога культур – это и есть цель поликультурного образования. Для

осуществления поликультурного образования необходимо создание поликультурного образовательного пространства, другими словами, создание условий интеграции личности в культуру через образование.

Поликультурное образовательное пространство реализуется через процесс, в котором созданы условия для обеспечения защиты и поддержки развития каждой личности. В связи с этим в практику поликультурного образовательного пространства необходимо внедрять технологии, которые будут транслировать индивидуально-личностный подход в социальном становлении, а также в адаптации человека в образовательную среду через различные виды деятельности.

Усвоение знаний, формирование культуры межнационального общения, индивидуальное ориентирование – это группы, на которые можно разделить технологии поликультурного образования. Через мультикультурные или поликультурные знания и опыт межнационального общения будет организован педагогический процесс, в ходе которого будут достигаться взаимосвязь и взаимодействие, направленные на получение академического образования в системе форм и методов поликультурного воспитания и обучения.

Изучение проблем воспитания толерантности в процессе освоения психолого-педагогических дисциплин, педагогической практики, во внеаудиторной деятельности способствует формированию толерантности студентов в поликультурной среде вуза, а также реализации ряда методик и методических приемов.

В образовательном процессе вуза важную роль играет организация поликультурного образовательного пространства путем внедрения в процесс межкультурного и этнокультурного взаимодействия.

Высшая школа имеет определенную заинтересованность в поликультурном образовании, обоснованную необходимостью межэтнического диалога и партнерства, усилением движения этнических и расовых меньшинств за свои права в многонациональных регионах и государствах. Учебному заведению важно понять потребность воспитания основ межкультурного взаимодействия учащихся из семей разных социальных статусов и профессий.

В поликультурном образовательном пространстве важным является знакомство студентов с традициями посредством изучения культуры страны, собственной истории, художественного искусства. Это позволит студентам понять роль и место родной культуры в общест-

венном процессе, постараться не допустить явления самоотстранения этноса, обеспечит единое культурное и образовательное пространство и будет способствовать расширению социальной интеграции личности. Понять процессы взаимопроникновения, взаимовлияния и взаимообогащения культурно-исторического опыта различных этнонациональных общностей позволяет включение в учебные планы интегрированных курсов культуры, истории, литературы, искусства народов региона, религии.

В высшей школе многонациональной России важность теоретической и практической подготовки к поликультурному воспитанию и обучению определена именно потребностью развития новой национальной общности – россиян. Проблема обусловлена четырьмя важными обстоятельствами: во-первых, кризисом идей и опыта социалистического многонационального воспитания; во-вторых, социально-демографическими подвижками, вызванными многочисленным притоком беженцев и выходцев из бывших республик Советского Союза; в-третьих, усилением процессов национально-культурного самоопределения народов Российской Федерации; в-четвертых, присутствием отрицательных межэтнических настроений в обществе (Джурицкий 2016: 9).

Формирование поликультурной личности является важной функцией поликультурного образования, которая будет ориентирована на диалог и сотрудничество, что подразумевает устранение в сознании личности противоречий между системой ценностей и нормативных установок, принятых в том или ином культурном пространстве; принятие многообразия культур и их взаимосвязи.

В России необходимость поликультурного образования признана на федеральном уровне. Тематика поликультурализма и полиэтничности прямо и косвенно заложена в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (Джурицкий 2016: 218).

Открытость личности к иным культурным ценностям является важным показателем успешности поликультурной образовательной системы, что предполагает прежде всего уважительное и толерантное отношение к представителям иного образа жизни и поведения, видение в культурном многообразии источника для взаимообогащения и взаиморазвития, готовность участия в разрешении межкультурных конфликтов.

Ценностные ориентации – составная часть мировоззрения личности, обеспечивающая

ей высокий уровень адаптации к современным условиям; в современном образовании проявляется через потребность в формировании системы ценностных ориентаций как основы определения обучающимся и преподавателем целей воспитания (Истрофилова 2014).

Изучая научно-педагогическую литературу, опыт, который накоплен в отечественной и зарубежной педагогической мысли, а также практический опыт организации внеучебной деятельности и реализации концепции поликультурного образования, мы пришли к выводу, что основными характеристиками поликультурной личности являются: достаточный уровень толерантности и эмпатических способностей, ориентация на диалог и сотрудничество, владение педагогической коммуникативной компетентностью.

Высокий уровень толерантности, готовность к диалогу культур, владение педагогической коммуникативной компетентностью и эмпатическими способностями – критерии необходимого уровня поликультурной образованности в условиях поликультурного социума, требуемого от преподавателя (Сираева 2016: 23).

Для выявления наиболее значимых личностных свойств и качественных характеристик, которые будут способствовать достижению необходимого уровня поликультурной образованности, в рамках проводимого исследования нами был использован ряд методик: «Индекс толерантности», «Типы этнической идентичности», «Шкала эмоционального отклика», методика по измерению уровня коммуникативной толерантности и т. д.

В соответствии с поставленной целью в процессе исследовательской работы определялись критерии, характеризующие исходный уровень поликультурной образованности студентов. Высокий уровень характеризуют: способность студентов управлять своим эмоциональным состоянием, проявлять инициативу и естественность в общении, ориентация на диалог и сотрудничество, высокий уровень общей и коммуникативной культуры, а также высокая степень информированности в области диалога культур и межкультурного взаимодействия. Для среднего уровня характерны не столько умение, сколько проявление интереса, стремление к установлению межличностных и межкультурных связей, активная позиция по отношению к проблеме диалога культур, признание ценности и значимости разных культур, доброжелательное отношение и уважение к собственной идентичности и другим этническим идентичностям. Для низкого уровня характер-

ны слабая информированность в сфере коммуникации и диалога культур, спокойное и незаинтересованное отношение к проблеме диалога культур, наличие затруднений в установлении межкультурных контактов, отсутствие сформированности представлений о культурном многообразии, а также пассивная позиция по отношению к ценностям своей идентичности и идентичности иной культуры.

Результаты исходного уровня поликультурной образованности на начальном этапе получены в соответствии со следующими диагностическими критериями: толерантность, поликоммуникативная эмпатия, коммуникативная толерантность, педагогическая коммуникативная компетентность, эмпатический отклик.

На начальном этапе исходный уровень поликультурной образованности студентов показал: у 20,4% студентов экспериментальной выборки отмечен высокий уровень, у 55% – средний, у 24,6% – низкий уровень поликультурной образованности. На констатирующем этапе в контрольной выборке зафиксировано 23,2% студентов с высоким уровнем поликультурной образованности, 53,8% – со средним уровнем, 23% – с низким уровнем поликультурной образованности.

На основании анализа полученных данных начального этапа исследования можно сделать вывод о недостаточном уровне поликультурной образованности испытуемых. С целью повышения уровня поликультурной образованности студентов, их общего уровня культуры была разработана и внедрена в реальный образовательный процесс организационная модель осуществления поликультурного образования, которая была ориентирована на повышение уровня поликультурной образованности студентов. Организационная модель включает в себя такие элементы, как: цель и задачи процесса поликультурного образования студентов; блоки и этапы процесса поликультурного образования студентов; организационно-педагогическая структура поликультурного образования студентов в поликультурной образовательной среде вуза.

Современное образование отличается актуализацией внимания к историческому наследию и лучшим традициям отечественной культуры, их возрождению и восстановлению. По праву сегодня должно занять достойное место духовное наследие отечественной культуры. Определенный вклад в организацию диалога культур, в формирование толерантности у подрастающего поколения в нашей многонацио-

нальной стране вносит именно поликультурное образование.

Итоговая диагностика уровня поликультурной образованности испытуемых была проведена в процессе исследования с целью выявления наличия либо отсутствия достоверных различий между контрольной и экспериментальной выборками. На этом этапе в рамках мониторинга оценивалась эффективность модели, а также проверялась эффективность реализуемой организационно-педагогической структуры.

Анализ показателей готовности к диалогу культур выявил следующее. На итоговом этапе уровень поликультурной образованности сту-

дентов показал: 35,2% студентов экспериментальной выборки имеют высокий уровень (показатели стали выше на 14,8%), 55% – средний уровень (стало ниже на 3,2%), 24,6% – низкий уровень поликультурной образованности (стало ниже на 11,6%). На контрольном этапе в контрольной выборке зафиксированы результаты: 24,2% – высокий уровень, 52,8% – средний, 23,4% – низкий уровень поликультурной образованности.

Был проведен сравнительный анализ полученных показателей в экспериментальной и контрольной выборках по результатам внедрения специально разработанной модели. Результаты итогового этапа представлены в таблице.

Таблица

Результаты мониторинга уровня поликультурной образованности студентов

Уровни поликультурной образованности студентов	Экспериментальная группа (67 человек)		Контрольная группа (71 человек)	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Высокий уровень	20,4%	35,2%	23,2%	24,2%
Средний уровень	55%	51,8%	53,8%	52,4%
Низкий уровень	24,6%	13%	23%	23,4%

Студенты принимали активное участие во всех структурах поликультурной образовательной среды вуза, что в свою очередь обеспечило наличие значимых различий по таким показателям, как педагогическая коммуникативная компетентность, толерантность, поликоммуникативная эмпатия, коммуникативная толерантность и эмпатический отклик.

Результаты участия студентов в структуре поликультурной образовательной среды университета: 13% студентов экспериментальной выборки продемонстрировали низкий уровень поликультурной образованности, 51,8% – средний уровень и 35,2% показали высокий уровень.

По результатам организации поликультурной образовательной деятельности был определен уровень поликультурной образованности личности студента. В рамках данного исследования были определены три уровня поликультурной образованности – высокий, средний и низкий. Говоря об анализе результатов исследования, можно сделать вывод, что эффективность поли-

культурного образования была достигнута через правильную организацию поликультурного образования и возможность обеспечить высокий уровень толерантности, средневысокий уровень педагогической коммуникативной компетентности, владение эмпатическими способностями, а также готовность студентов к диалогу культур.

Таким образом, проблема развития поликультурного образования является актуальной в образовательной практике самых разных государств и не является только российской, что подтверждает ее масштаб, значимость и острота. Фундаментальной основой поликультурного образования студентов является специально разработанная организационная модель поликультурного образования студентов в вузе, которая будет способствовать формированию активной позиции субъектов педагогического процесса по отношению к носителям иной этничности, в освоение которой они были включены в процесс образования и взаимодействия друг с другом и с преподавателями.

ЛИТЕРАТУРА

Бауэр Е.А., Neigaard M. Подготовка специалистов в области социальной работы в Дании (из опыта академической мобильности НВГУ и UC SYD) // Вестник Нижневартского государственного университета. 2019. № 1. С. 10–17. URL: <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-1/02>

Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина в России. М., 2009.

Джуринский А.Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме. М., 2016.

Истрофилова О.И. Ценностно-ориентированный подход в построении процесса воспитания детей и подростков, проявляющих агрессивное поведение // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. № 6(25). С. 134.

Мартынова А.В. Формирование культуроведческой компетенции будущего учителя начальной школы в период профессиональной переподготовки специалиста (на примере изучения языковых дисциплин) // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 1. С. 90–95. URL: <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-1/13>

Салаватова А.М. Формирование готовности бакалавров педагогики к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.

Сираева М.Н. Поликультурное образование студентов – будущих педагогов в условиях лингвистического клуба. Ижевск, 2016.

Тюстина Г.Г. Защита прав несовершеннолетних девиантного поведения. Нижневартовск, 2016.

Хухлаева О.В., Хахимов Э.Р., Хухлаев О.Е. Поликультурное образование. М., 2019.

REFERENCES

Bauer, E. A., & Neigaard, M. (2019). Social and welfare training in Denmark (from the experience of NVGU and UC SYD academic mobility). *Vestnik Nizhnevartovskogo Gosudarstvennogo Universiteta [Bulletin of Nizhnevartovsk State University]*, (1), 10-17. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-1/02> (In Russian)

Danilyuk, A. Ya., Kondakov, A. M., & Tishkov, V. A. (2009). *Kontsepsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina v Rossii*. Moscow. (In Russian)

Dzhurinsky, A. N. (2016). *Polikul'turnoe obrazovanie v mnogonatsional'nom sotsiуме*. Moscow. (In Russian)

Istrofilova, O. I. (2014). Value-oriented approach in designing education process of children and teenagers exhibiting their aggressive behavior. *Internet Journal of Science*, 6(25). 134. (In Russian)

Martynova, A. V. (2019). Developing cultural competence of future primary school teachers in professional re-training (language teaching-learning). *Vestnik Nizhnevartovskogo Gosudarstvennogo Universiteta [Bulletin of Nizhnevartovsk State University]*, (1). 90-95. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-1/13> (In Russian)

Salavatova, A. M. (2014). *Formirovanie gotovnosti bakalavrov pedagogiki k professional'noi deyatel'nosti v shkolakh s etnukul'turnym sodержaniem obrazovaniya*. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow. (In Russian)

Siraeva, M. N. (2016). *Polikul'turnoe obrazovanie studentov – budushchikh pedagogov v usloviyakh lingvisticheskogo kluba*. Izhevsk. (In Russian)

Tyustina, G. G. (2016). *Zashchita prav nesovershennoletnikh deviantnogo povedeniya*. Nizhnevartovsk. (In Russian)

Khukhlaeva, O. V., Khakimov, E. R., & Khukhlaev, O. E. (2019). *Polikul'turnoe obrazovanie*. Moscow. (In Russian)

*A.M. Salavatova
Nizhnevartovsk, Russia*

ORGANIZATION OF MULTICULTURAL EDUCATION IN A UNIVERSITY

Abstract. The article describes the organization of multicultural education in a university in the context of globalization that drives such general changes as the active integration, the creation of a single European cultural and educational space, and the strengthening of intercultural interaction, all of which brings peoples closer to each other. The theoretical analysis of literary sources highlighted an important component of extracurricular educational work of a university – the activity of student associations. This activity appears essential for understanding the required level of multicultural education. This research aimed to theoretically substantiate and empirically test the multicultural education of students (the levels of multicultural education being high, medium and low). It was experimentally shown that students have a low level of multicultural education. To educate students on the topic and raise their general level of culture, a model for organizing multicultural education was developed and introduced into the real educational process. The proposed organizational model included such elements as the goal and objectives of multicultural education; the units and the stages of multicultural education; and the organizational and pedagogical structure of multicultural education in the multicultural educational environment of the university. The effectiveness of multicultural education was achieved through the proper organization of multicultural education and the ability to provide a high level of tolerance, a medium-high level of pedagogical communicative competence, empathic capabilities, and students' readiness for the dialogue of cultures.

Key words: multicultural education; education; educational process in university; intercultural interaction; cultural diversity; dialogue of cultures.

About the author: Asil Magomedovna Salavatova, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Pedagogical and Social Education.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

Салаватова А.М. Организация поликультурного образования в вузе // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 4. С. 43–50. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/07>

Salavatova A.M. Organization of multicultural education in a university // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 4. P. 43–50. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/07> (In Russian)

дата поступления
15 августа 2019 г.

дата принятия
05 ноября 2019 г.

УДК 378.1
<https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/08>

Н.С. Шкитина, Н.С. Касаткина
Челябинск, Россия

ПАРТИСИПАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. Актуальность проблемы партисипативной подготовки студентов педагогических вузов обусловлена 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: партисипация, партисипативность, педагогическая партисипативность, партисипативная подготовка студентов педагогических вузов. На основании анализа авторских позиций понимания процесса партисипативной подготовки студентов педагогических вузов выделены основные его характеристики. В статье представлено авторское определение понятия «партисипативная подготовка студентов педагогических вузов», под которым понимается система подготовки (теоретическая, методическая, практическая), целью которой является формирование партисипативной компетентности, отражающей новые субъект-субъектные отношения учителя и ученика, характеризующиеся равноправием, сотрудничеством, соуправлением, общими интересами, взглядами и ценностями, творчеством и педагогической эмпатией. В результате теоретического осмысления исследуемой проблемы созданы процессная и компетентностная модели партисипативной подготовки студентов педагогических вузов, отражающие сущность и динамику исследуемого процесса. Процессная модель состоит из мотивационно-ценностного, содержательно-деятельностного и рефлексивно-корректирующего 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 формирования партисипативной компетентности. Способность к критическому самоанализу и осознанию своей деятельности на основе рефлексии характеризует рефлексивно-корректирующий компонент. Компетентностная модель представляет процесс формирования партисипативной компетентности со стороны формирования партисипативных компетенций: базовых и специальных. Базовые компетенции показываются в самом общем виде партисипативную деятельность будущих учителей, специальные компетенции отражают ее специфические характеристики. Методологический анализ сущности исследуемого явления позволил выделить методологические основы – системно-деятельностный, партисипативный и компетентностный подходы.

Ключевые слова: партисипация; партисипативность; педагогическая партисипативность; партисипативная подготовка студентов педагогических вузов.

Сведения об авторах: Наталья Сергеевна Шкитина¹, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии; Наталья Степановна Касаткина², кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии.

Место работы: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет^{1,2}.

Контактная информация: ^{1,2}454090, г. Челябинск, пр. Ленина, 69; ¹e-mail: shkitinans@cspu.ru; ²e-mail: kasatkinans@cspu.ru.

Возникнув в области управления, партисипация начинает представлять собой самостоятельную характеристику профессионально-педагогической подготовки, на современном этапе характеризующуюся демократизацией и гуманизацией образовательного процесса. Партисипация становится частью профессиональ-

но-педагогической подготовки, дополняя ее сотрудничеством в управлении.

Партисипативная составляющая является важнейшим элементом педагогического общения и коммуникации, характеризующихся субъект-субъектными отношениями, сотрудничеством, диалогом учителя и обучаемых, что подводит нас к заключению: партисипация

должна быть исследована более подробно в профессионально-педагогической подготовке студентов педагогических вузов, и в связи с этим требуется создать практико-ориентированную модель партисипативной подготовки будущего учителя. Педагогическая партисипация базируется на управленческом феномене, что будет представлять для нас некоторую сложность и накладывать определенный отпечаток на подходы к ее исследованию.

Партисипация тесно связана с чисто управленческим аспектом, что невозможно не учитывать при анализе данного феномена. Следовательно, мы будем рассматривать партисипацию как явление, которое, зародившись в управленческой науке, стало универсальным и распространилось на смежные с ним области, в частности на педагогику.

В последнее время развитие проблемы партисипативной подготовки получило новый импульс. Изменения, происшедшие в нашей стране, и особенно переосмысление отечественного и зарубежного опыта послужили основой для комплексного изучения феномена партисипации как составной части профессионально-педагогической подготовки учителя с учетом современных тенденций развития общества и педагогики.

В связи с этим расширяется терминологическое пространство педагогики, так как пересматриваются представления о ряде категорий, их взаимосвязях, что также имеет отношение к использованию термина «партисипация» в педагогической науке, его адаптации к новой среде. Таким образом, решение множества проблем методологии связано с трансформацией понятий, в том числе и понятия «партисипативная подготовка студентов педагогических вузов» (Касаткина и др. 2017). В то же время появляется необходимость перевести ключевые понятия теории партисипативной подготовки в разряд категорий, для того чтобы сделать их единообразными и определить границы использования.

Проблема сравнения трактовки понятия «партисипация» в педагогической науке и теории управления имеет большое значение для организации партисипативной подготовки студентов педагогических вузов. На наш взгляд, определение «партисипативная подготовка студентов педагогических вузов» должно сохранить основные особенности классического определения «партисипация» в управлении, с одной стороны, и убрать специфические черты, характерные для управленческой области, с

другой стороны, давая возможность исследователям применять его в педагогической теории.

Данное исследование рассматривает вопросы, касающиеся состояния разработанности проблемы партисипативной подготовки студентов педагогических вузов в современной педагогической науке, а именно: типовая характеристика состояния изученности проблемы партисипативной подготовки студентов педагогических вузов, динамика ее развития, ресурсы и возможности эффективного решения проблемы на современном этапе, ее научно-педагогическое обеспечение.

Терминологический ряд исследуемой проблемы составляют следующие основные понятия: партисипация, партисипативность, участие, соучастие, сотрудничество, профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей, партисипативная подготовка студентов педагогических вузов. Отправным и центральным в этом ряду становится понятие «*партисипативность*».

Термин «партисипация» введен в научный обиход Леви Брюлем, который рассматривал партисипацию как переживание целостного единства с другим человеком за счет «экзистенциального природнения» (партисипации). Партисипация, по его мнению, диктовалась также стремлением быть в наиболее комфортном психосоматическом режиме, который обеспечивал бы наибольшую адаптацию. На современном этапе такая адаптация могла бы быть определена через понятие «субъект-субъектные отношения».

В философии партисипация рассматривается как всеобщее данное изначально стремление общаться и сотрудничать во время общения, характерное для человека.

Культурологией под партисипацией понимается стремление человека чувствовать себя частью социального пространства через ощущение единства, природнения, через соотношение общего и его части.

В психологии партисипацией обозначается такое психосоматическое состояние, в котором человек начинает ощущать на какое-то время свое единство и слитность не только с похожими объектами, но и с кем-либо изначально противоположным ему.

Партисипация трактуется как организация сотрудничества между студентами и преподавателем, которое характеризуется системным совместным планированием и принятием решений о методах, средствах и формах общения, соучастием, делегированием прав, диало-

гическим взаимодействием, демократическим стилем общения (Суворова 2004).

В педагогических исследованиях по управлению педагогическими системами термин «партиципация» рассматривается как противоположность доминированию, принуждению и авторитарности, реализующаяся в совместном принятии решений, совместном выявлении проблем и вариантов их решения, делегировании прав, а также создании благоприятного для сотрудничества психологического климата (Данилова 2014).

Анализируя проблему партициптивной подготовки студентов педагогических вузов, мы обратились к работам А.С. Макаренко, который создал совершенно новую и необычную для советской педагогики модель организации воспитательного процесса и новую для своего времени систему воспитания. Важнейшей чертой этой системы был управленческий подход, в основе которого лежали принципы гуманизма, человеколюбия, уважения, свободы выбора и активной жизненной позиции, заключающейся в участии каждого члена коллектива в управлении.

Великим педагогом были разработаны новые подходы к организации воспитательного процесса. Он считал, что теория, являясь важнейшей частью педагогической воспитательной системы, не всегда определяет практический идеал, потому что именно практика, имея свою особенную логику, диктует пути построения педагогической практической траектории, которые не всегда совпадают с теорией. По мнению А.С. Макаренко, эти пути абсолютно идентичны как для большевистской воспитательной системы, так и для буржуазной, потому что «для воспитания строителя-большевика и убежденного буржуазного деятеля сплошь и рядом может пригодиться один и тот же список приемов, как требуется одинаково кирпич, бетон, железо, дерево и для постройки храма, и для постройки рабочего клуба» (Макаренко 1990: 156).

Технология, технологическая логика, «педагогическое производство», управленческие аспекты – вот что должно определять педагогическую деятельность профессионала, а не логика моральной проповеди, которая, как нам представляется, до сих пор доминирует в школе.

Многие принципы менеджмента, а также педагогические принципы управления коллективом обучаемых имеют много общего с концепцией, разработанной А.С. Макаренко, и отражают трактовку понятия «партиципация» в

аспекте организации управления, делегирования полномочий, сотрудничества. Современное понятие «партиципация» также сопряжено с понятием «общественное мнение», хотя, конечно же, оно имеет определенные отличия от общественного мнения, рассматриваемого в советской педагогике. Можно сказать, что сейчас используются в основном косвенные, а не прямые методы педагогического требования через общественное мнение. Тем не менее, есть и такие аспекты, которые не претерпели изменения, например, принятие каждым членом на себя ответственности за принятое решение при едином руководящем центре.

Анализ научной литературы современного периода становления и развития понятия «партиципация» показал, что большинство современных ученых соотносят термин «партиципация» с категориями «участие», «соучастие», «вовлеченность» (Дункан 1996; Деминг 2019 и др.).

Участие характеризуется как синоним понятия «делегирование», результат демократического стиля управления коллективом или как один из методов организации коллектива (педагогического в том числе), который способствует сплочению всех членов коллектива через формирование отношений взаимной ответственности и сотрудничества.

Понятие «соучастие» в основном рассматривается как совместное решение проблем руководителем и подчиненными (Аксенова и др. 2015; Виханский, Наумов 2014; и др.).

Что касается дефиниции «вовлеченность», то большинство специалистов считают ее более узкой, и исследователи употребляет это понятие только тогда, когда они имеют в виду делегирование сотрудникам тех или иных управленческих полномочий (Дункан 1996; Карпов 2019; и др.).

Термины «партиципация» и «партиципативность» разводятся большинством ученых. Партиципативность рассматривается как организационная идея, принцип управления организацией (Кибанов и др. 2012; Виханский, Наумов 2014; и др.), как управленческий феномен, который заключается в участии рядовых сотрудников в управленческих процессах (Аксенова и др. 2015; и др.); как метод мотивации и организации членов коллектива и средство повышения качества управленческих решений (Глушенко 1996; Старобинский 1995; и др.).

Хотя существует много различных трактовок понятия «партиципация», тем не менее нами выделяется ряд общих моментов: партиципация присуща человеку изначально, соци-

альные группы, характеризующиеся субъект-объектными отношениями, практически всегда имеют дело с партисипацией, она означает наличие сотрудничества в том или ином аспекте, демократии и равноправия в деловом сотрудничестве.

На основании анализа исследуемой проблемы мы делаем вывод, что «партисипативность» – понятие более узкое, чем «партисипация». Исходя из целей нашего исследования мы будем ориентироваться на понятие «партисипативность».

Многими учеными разводятся понятия «партисипация» и понятия «соуправление» и «самоуправление» (Мустаева и др. 2016). Ряд авторов выделяют управленческий аспект педагогического общения, который, по их мнению, имеет важное значение при обмене информацией участников коммуникации. Следовательно, такие понятия, как «соуправление» и «самоуправление», становятся необходимыми составляющими педагогического общения (Матвеева, Данилова 2015).

Некоторые ученые, рассматривая исследуемое нами понятие, делают акцент на *культуре управленческого общения* и анализируют предпосылки формирования культуры управленческого общения (теоретико-методологические, культурологические, психологические, педагогические), на основании чего они разводят понятия «управление» и «соуправление» (Шкитина и др. 2018).

Современный этап характеризуется применением информационного подхода, лежащего в основании информационной коммуникации. Особый интерес представляет модель совместной управленческой деятельности, разработанная Е.Г. Молл. Эта модель, на наш взгляд, достаточно полно отражает управленческую деятельность, так как характеризуется формированием внешнего плана управленческой деятельности, который состоит из этапов освоения информационной основы деятельности, освоения механизма нейтрализации влияния более высокого уровня иерархии системы управления, других организаций, совершенствования управленческой деятельности за счет согласования эмпирических единиц деятельности с функциями управления и этапа включения в совместную деятельность, согласование функций в рамках заданной системы (Молл 1994).

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы: партисипативность в рамках нашего исследования имеет следующие особенности: *во-первых*, в определениях, используемых в управленческой сфере

деятельности, партисипативность рассматривается как принцип или феномен управления, и внимание акцентируется на управлении каким-либо процессом или организацией, в то время как в педагогике партисипативность предполагает, прежде всего, субъект-субъектные отношения, основанные на соуправлении, делегировании полномочий и диалогичности; *во-вторых*, партисипативность в педагогической деятельности означает в первую очередь определение общих целей, задач и ценностей; *в-третьих*, педагогическое общение предполагает креативность в организации педагогического процесса как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов; *в-четвертых*, партисипативность соотносится и пересекается с другим базовым понятием «эмпатия», которое является необходимым условием эффективного ее функционирования.

Методологическими основами исследования проблемы партисипативной подготовки студентов педагогических вузов являются системно-деятельностный, партисипативный и компетентностный подходы.

Системно-деятельностный подход, являясь общетеоретической основой проблемы исследования, дает возможность рассматривать партисипативную подготовку студентов педагогических вузов как систему в целом и как подсистему общей профессионально-педагогической подготовки, следовательно, требует выявления не только взаимосвязей и взаимозависимости между элементами системы, но и иерархических связей. В качестве инструмента системного подхода нами выделяется системный анализ (морфологический, структурный и функциональный). Партисипативная подготовка студентов педагогических вузов, представляя собой педагогическую деятельность, имеет все ее структурные характеристики, начиная с цели и заканчивая результатом.

Партисипативный подход – практико-ориентированная стратегия, которая предполагает построение отношений преподавателя со студентами, основанных на сотрудничестве, диалогичности, соучастии, делегировании полномочий, творческом взаимодействии, свободе выбора, построении индивидуальной траектории обучения и развития, с одной стороны, и коллективном взаимодействии – с другой.

Компетентностный подход, являясь практико-ориентированной тактикой, предполагает ориентацию не только на информированность студентов, но и конструирование ими собственного профессионально-личностного опыта, который в свою очередь должен стать предме-

том рефлексии, исследования и оценки. Кроме того, компетентностный подход представляет собой замещение педагога-транслятора педагогом-фасилитатором, обеспечивающим эффективное управление партисипативной подготовкой студентов педагогических вузов.

Нами разработана процессная модель партисипативной подготовки студентов педагогических вузов. Она включает в себя три этапа.

Первый этап – *мотивационно-ценностный* – состоит из трех последовательных шагов: I шаг – мотивация партисипативной деятельности будущего учителя на социальном, поведенческом и операционном уровнях; II шаг – формирование у студентов ценностей-знаний и ценностей-отношений; III шаг – формирование ценностей-качеств личности.

Второй этап – *содержательно-деятельностный*: I шаг – формирование базовых партисипативных компетенций; II шаг – формирование продвинутых партисипативных компетенций; III шаг – формирование креативных партисипативных компетенций.

Третий этап – *рефлексивно-корректировочный*: I шаг – диагностика эффективности процесса формирования партисипативной компетентности; II шаг – прогнозирование и перспективное планирование педагогической деятельности по совершенствованию процесса формирования партисипативной компетентности студентов педагогических вузов.

Процесс формирования партисипативной компетентности будущих учителей рассматривается нами как совокупность двух процессов – процесса преподавания и процесса учения. В связи с этим наша модель включает описание процесса учения, который тоже состоит из трех этапов.

Первый этап – *мотивационный* – включает: I шаг – осознание потребности в партисипативной деятельности; II шаг – формирование мотива партисипативной деятельности; III шаг – выбор способа реализации мотива.

Второй этап – *содержательно-деятельностный*: I шаг – составление схемы ориентировочной основы действий; II шаг – определение обучающимися перечня необходимых действий, фиксация выделенного содержания деятельности; III шаг – выполнение действий.

Третий этап – *рефлексивно-корректировочный*: I шаг – анализ собственной партисипативной деятельности; II шаг – прогнозирование и перспективное планирование своей партисипативной деятельности.

Вторая модель партисипативной подготовки студентов педагогических вузов – *ком-*

петентностная – раскрывает характеристики статических явлений, а не процессуальных. Для современного образовательного процесса характерна подготовка специалиста не узкого, а широкого профиля, что предполагает выделение такого компонента, как творческая деятельность, эмоционально-ценностное отношение как к изучаемым объектам, так и к реальной действительности.

На основании современных инновационных разработок состав понятия «*партисипативная компетентность*» включает в себя понятия, принципы, процессуальные знания, умения, способности, обобщенные способы действий, а также профессиональные установки и социально-профессиональные качества (Упругина 2018).

Компетентностная модель партисипативной подготовки студентов педагогических вузов состоит из базовых и специальных компетенций.

Базовые компетенции отражают специфику партисипативной деятельности, но в самом общем виде: знания природы человеческих потребностей и мотивов, педагогического менеджмента, основ педагогического общения и т.д.; умения реагировать на изменения в развитии личности и коллектива, быстро реагировать в изменяющихся ситуациях, применять демократический стиль общения и др.; качества личности – уверенность в себе, лидерство, оптимизм.

Специфика партисипативной деятельности отражается в *специальных компетенциях*, которые направлены на решение конкретных задач той или этой профессиональной сферы: знания управленческого феномена «партисипативность», отличий педагогической партисипативности от данного феномена в сфере управления и т. д.; наличие основных, продвинутых и креативных умений. Так, партисипативные умения представлены следующими группами.

Основные партисипативные умения:

– партисипативно-перцептивные: умение, направленное на чувственное восприятие партнера по общению как индивидуальной самобытной личности; умение выделить положительные качества личности партнера по общению и сконцентрировать внимание на них и др.;

– партисипативно-коммуникативные: умение выслушать партнера по общению и понять его точку зрения; умение вести продуктивный диалог во время коммуникации и др.;

– партисипативно-интерактивные: умение найти общие ценностные установки, приемлемые для любого представителя социума; умение создавать благоприятную психологическую обстановку, психологический климат, способствующий организации продуктивной совместной деятельности, которая характеризуется добровольностью и заинтересованностью и др.

Продвинутое партисипативное умение:

– партисипативно-перцептивные: умение воспринимать партнера по общению как коллегу, равноправного участника совместной деятельности; умение выделить положительные качества личности партнера по общению и сконцентрировать внимание на них, умение увидеть индивидуальные, возрастные, статусные особенности партнера и др.;

– партисипативно-коммуникативные: умение определить психологический климат в группе, найти лидеров и отверженных по информации, представленной партнерами по общению; умение вести продуктивный диалог во время коммуникации; умение совместно с партнером по общению анализировать получаемую информацию; умение организовать участвующую совместную деятельность и др.;

– партисипативно-интерактивные: умение разрешать конфликты, возникающие во время общения; умение организовать продуктивную совместную деятельность, которая характеризуется добровольностью и заинтересованностью; умение применять педагогическое внушение с целью организации эффективного сотрудничества между партнерами по общению; умение импровизировать, применять новые способы, новые методы, применяемые при решении педагогических ситуаций и др.

Креативные партисипативные умения: умение создавать новые понятия и формировать новые навыки; умение реализовать на практике имеющийся опыт и сформировать на его основе новые комбинации; умение самостоятельно ставить и разрешать проблемы, создавать, разрабатывать новые методы; умение увидеть и прогнозировать новую проблему, умение быстро переходить от одной категории к другой, от одного способа решения к другому; умение увидеть аналогии; умение пользо-

ваться различными способами доказательств; умение быстро составлять фразы (экспрессивная беглость); умение быстро переключаться с одного класса объектов на другой (спонтанная беглость); умение решить проблему оригинально (адаптационная гибкость); умение придавать вербальной или визуальной форме задуманные очертания (аудиовизуальная гибкость) и др.

Таким образом, *процессная модель* эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя представляет собой две сопряженные модели – модель организации эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя и модель «учения». Она включает в себя три этапа эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя – мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный и рефлексивно-коррекционный, – которые реализуются через пошаговую технологию и систему учебных задач (репродуктивных, алгоритмических, трансформационных, проблемно-поисковых).

Компетентностная модель эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя представлена базовыми и специальными компетенциями, структура которых отражена в когнитивном, организационно-деятельностном и личностном компонентах.

Процессная и компетентностная модели отражают различные стороны эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя.

Итак, под *партисипативностью* будущего учителя понимается профессионально-нравственное качество личности, в основе которого лежат субъект-субъектные отношения, означающие сотрудничество, обусловленное общими интересами, ценностями, взглядами, характеризующееся творческим подходом и педагогической эмпатией и выражающееся в равноправии и соуправлении учителя и обучаемых.

Под *партисипативной подготовкой будущего учителя* – понимаем систему подготовки (теоретическая, методическая, практическая), целью которой является формирование партисипативной компетентности, основанной на сотрудничестве, творчестве и педагогической эмпатии.

ЛИТЕРАТУРА

- Аксенова Е.А., Базаров Т.Ю., Еремин Б.Л., Малиновский П.В., Малиновская Н.М. Управление персоналом. М., 2015.
 Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. М., 2014.
 Глущенко В.В. Менеджмент. Системные основы. М., 1996.

Данилова В.В. Система по формированию партисипативной готовности будущего учителя к воспитательной деятельности и условия ее функционирования // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 6. С. 861.

Деминг Э. Менеджмент нового времени. Простые механизмы, ведущие к росту, инновациям и доминированию на рынке. М., 2019.

Дункан Джек У. Основопологающие идеи в менеджменте. Уроки основоположников менеджмента и управленческой практики. М., 1996.

Карпов А.В. Психология менеджмента. М., 2019.

Касаткина Н.С., Немудрая Е.Ю., Шкитина Н.С., Циулина М.В. Ситуационная задача как средство подготовки будущего педагога к взаимодействию с обучаемыми // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2017. № 9. С. 43–48.

Кибанов А.Я., Захаров Д.К., Коновалова В.Г. Этика деловых отношений. М., 2012.

Макаренко А.С. О воспитании. М., 1990.

Матвеева Н.А., Данилова В.В. Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики. Уфа, 2015.

Молл Е.Г. Психология управленческой карьеры: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1994.

Мустаева Н.Г., Тонконог В.В., Ананченкова П.И. Развитие менеджмента инновационных организаций на основе партисипативного управления // *Труд и социальные отношения*. 2016. № 5. С. 101–115.

Старобинский Э.Е. Как управлять персоналом. М., 1995.

Суворова С.Л. Теоретико-методологические основы формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей. Челябинск, 2004.

Упругина П.Д. Теория и методика развития партисипативного стиля управления учебной деятельностью студентов // *Гуманитарium*. 2018. № 1(6). С. 29–30. URL: <https://doi.org/10.21661/r-468529>

Шкитина Н.С., Касаткина Н.С., Немудрая Е.Ю., Циулина М.В. Формирование эмпатийной компетентности магистров педагогического вуза в контексте интерактивных методов обучения // *Вестник Челябинского педагогического университета*. 2018. № 2. С. 173–181. URL: <https://doi.org/10.25588/CSPU.2018.02.18>

REFERENCES

- Aksenova, E. A. (2015). *Upravlenie personalom*. Moscow. (In Russian).
- Vikhanskii, O. S., & Naumov, A. I. (2014). *Menedzhment*. Moscow. (In Russian).
- Glushchenko, V. V. (1996). *Menedzhment. Sistemnyeosnovy*. Moscow. (In Russian).
- Danilova, V. V. (2014). The system of forming the participative readiness for upbringing activity of future teachers and conditions for its functioning. *Modern problems of science and education*, (6). 861. (In Russian).
- Deming, E. (2019). *Menedzhmentnovoogo vremeni. Prostyie mekhanizmy, vedushchie k rostu, innovatsiyam i dominirovaniyu na rynke*, Moscow. (In Russian).
- Duncan, D. U. (1996). *Osnovopolagayushchie idei v menedzhmente. Uroki osnovopolozhnikov menedzhmenta i upravlencheskoj praktiki*. Moscow. (In Russian).
- Karpov, A. V. (2019). *Psikhologiya menedzhmenta*. Moscow. (In Russian).
- Kasatkina, N. S., Unwise, E. Yu., Shkitina, N. S., & Tsiulina, M. V. (2017). Situation task as a means of preparing future teachers to interaction with students. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (9), 43-48. (In Russian).
- Kibanov, A. Ya., Zakharov, D. K., & Konovalova, V. G. (2012). *Etika delovyykh otnoshenii*. M.
- Makarenko, A. S. (1990). *O vospitanii*. Moscow. (In Russian).
- Matveeva, N. A., & Danilova, V. V. (2015). *Teoreticheskie i prakticheskie aspekty psikhologii i pedagogiki*. Ufa. (In Russian).
- Moll, E. G. (1994). *Psikhologiyaupravlencheskoikar'ery*. Extended abstract of candidate's thesis. St. Petersburg. (In Russian).
- Mustaeva, N. G., Tonkonog, V. V., & Ananchenkova, P. I. (2016). The development of management of innovative educational institutions based on participatory governance. *Labour and Social Relations*, (5), 101-115. (In Russian).
- Starobinskii, E. E. (1995). *Kak upravlyat' personalom*. Moscow. (In Russian).
- Suvarova, S. L. (2004). *Teoretiko-metodologicheskie osnovy formirovaniya kommunikativno-diskursivnoi kul'tury budushchikh uchitelei*. Chelyabinsk. (In Russian).
- Aksenova, E. A., Bazarov, T. Yu., Eremin, B. L., Malinovsky, P. V., & Malinovskaya, N. M. (2015). *Upravlenie personalom*. Moscow. (In Russian).
- Uprugina, P. D. (2018). *Teoriya i metodika razvitiya partisipativnogo stilya upravleniya uchebnoi deyatel'nost'yu studentov*. *Gumanitarium*, 1(6), 29-30. <https://doi.org/10.21661/r-468529> (In Russian).
- Shkitina, N. S., Kasatkina, N. S., Unwise, E. U., & Tsiulina, M. V. (2018). Managing pedagogical university master students' empathic training. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, (2). 173-181. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2018.02.18> (In Russian).

N.S. Shkitina, N.S. Kasatkina
Chelyabinsk, Russia

PARTICIPATIVE TEACHER TRAINING IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Abstract. The relevance of the problem of participative training of students in pedagogical universities arises from the socio-economic changes that required a revision of the main positions of higher pedagogical education. Based on the conceptual and terminological analysis, a terminological set of basic concepts of the studied issue was created. These terms include *participative, participativity, pedagogical participativity, participative teacher training*. Following the analysis of the authors' understanding of participative training of students in pedagogical universities, the main characteristics of participative teacher training were identified. The article presents the authors' definition of the concept of *participative teacher training*, which is understood as a training system (theoretical, methodological, practical) that pursues the formation of participative competence, reflecting the new subject-subject relations of a teacher and a student, characterized by equality, cooperation, co-management, common interests, views and values, creativity and pedagogical empathy. As a result of the theoretical comprehension of the studied issue, a competence-based and process model of participative teacher training was created. The model reflects the essence and the dynamics of the process under investigation. The process model consists of value-based motivational, activity-contensive and reflective-corrective units. *The value-based motivational unit determines the activity that ensures the adoption of pedagogical and universal values forming the internal, emotional orientation of the behavior and the activities of a future teacher. The activity-contensive unit determines the formation of participative competence and the features of this process. The capability for critical introspection and awareness of one's activity on the basis of reflection characterizes the reflective-corrective unit.* The competence-based model represents the formation of participative competence on the part of the formation of *participatory competencies: basic and special* ones. The *basic* competencies show in a most general way the participative activities of future teachers while the *special* competencies reflect its specific characteristics. The methodological analysis of the essence of the studied issue made it possible to identify the methodological foundations: system-activity, participative and competence-based approaches.

Key words: participative; participativity; pedagogical participativity; participative teacher training.

About the authors: Natalya Sergeevna Shkitina¹, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Pedagogy and Psychology; Natalya Stepanovna Kasatkina², Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Pedagogy and Psychology.

Place of employment: South Ural State Humanitarian and Pedagogical University^{1,2}.

Шкитина Н.С., Касаткина Н.С. Партиципативная подготовка студентов педагогических вузов // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 4. С. 50–57. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/08>

Shkitina N.S., Kasatkina N.S. Participative teacher training in pedagogical universities // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 4. P. 50–57. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/08> (In Russian)

дата поступления
30 января 2019 г.

дата принятия
05 июля 2019 г.

УДК 378.937
<https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/09>

Н.В. Курилович, Е.А. Чернова
Россия, г. Тамбов

СТРУКТУРА И КОМПОНЕНТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассмотрена «компетентность», «исследовательская компетентность» как фактор готовности социальных педагогов в работе с детьми с ОВЗ. Исследовательская компетентность в работе с такими детьми является необходимым компонентом для последующего проявления профессиональной готовности и достижения мастерства, выработки своего собственного стиля работы, которыми должен обладать будущий педагог. Исследовательская компетентность рассматривается как интегральное понятие, с устойчивым личностным образованием индивида и заложенными знаниями, умениями и личностными качествами, мотивами, ценностями, определяющими компетентность будущих специалистов. Проблема исследовательской компетентности является многосторонней, поскольку объединяет в себе психологические, социологические и педагогические аспекты. Ее необходимо рассматривать как целостное проявление внутренней активности будущего социального педагога, его теоретическую и практическую готовность к исследовательской деятельности, а содержание профессиональной деятельности направлена на самостоятельное познание, решение проблемы. Выделены внешние и внутренние факторы, влияющие на формирование исследовательской компетентности с позиции макро-, мезо- и микроуровней. Компонентами исследователь-

ской компетентности, на наш взгляд, являются аксиологический, когнитивный, технологически-проектный. Каждому компоненту соответствуют высокий, средний и низкий уровни. Применительно к образовательному процессу вуза исследовательская компетентность побуждает к стимулированию интереса студентов к работе с детьми с ОВЗ, к поиску самостоятельных решений, формированию профессиональных компетенций и мотивационной готовности, направляя к более глубокому изучению и осмыслению будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья; компетентность; исследовательская компетентность; факторы; уровни; компоненты исследовательской компетентности.

Сведения об авторах: Надежда Васильевна Курилович¹, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы; Елена Александровна Чернова², педагог дополнительного образования, аспирант кафедры социальной работы ТГУ им. Г.Р. Державина.

Место работы: ТГУ им. Г.Р. Державина¹; МБУ ДО ДДТ «Лира»².

Контактная информация: ¹392008, Россия, г. Тамбов, ул. Советская, 181И, каб. 415, 414; тел.: 8(4752)72-34-34, доб. 8015, e-mail: Kurilovichtmb@mail.ru; ²142003, Россия, г. Домодедово, Московская обл., ул. Зелёная, 72А, e-mail: darknegr@mail.ru.

Возрастающая потребность в мобильных социальных педагогах, готовых к переменам и инновациям, ответственных и самостоятельных в принятии решений, способных к нестандартным трудовым действиям, имеющих творческий подход к осуществлению своих обязанностей, стремящихся к постоянному саморазвитию, меняет подход и требования к специалисту в его профессиональной деятельности. В основе согласования профессионального образования и потребностей рынка труда лежит компетентностный подход, который подразумевает изменение целей обучения и ожидаемых результатов в виде совокупности требований к специалисту и сформированных компетенций у будущего социального педагога, работающего с детьми с ОВЗ. В спектре формируемых компетенций основную позицию занимает исследовательская компетентность, которая рассматривается нами как качество будущего социального педагога, дающего специфические возможности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Понятие «компетентность» раскрывается в работах А.В. Хуторского, И.А. Зимней (Хуторской 2013: 15; Зимняя 2004: 11). И.А. Зимняя соотносит компетентность с интеллектуальным, личностным и социально-профессиональным опытом жизнедеятельности человека, основывающимся на знаниях.

По мнению Н.Г. Лебедевой, компетентность – сложное многоуровневое образование, результатом овладения которого является компетенция (Лебедева 2017: 172). Интегральное качество личности, выражающееся в готовности и способности самостоятельно реализовать на практике свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) по решению исследовательских задач в творческой и профессиональной деятельности, рассматривает А.А. Ушаков (Ушаков 2008: 19). Т.Б. Михеева

под компетентностью понимает способность к осуществлению практической деятельности, требующую наличия понятийной системы, позволяющую оперативно решать возникающие проблемы и задачи. «Компетентность – не только индивидуально-психологическая особенность, но и общее качество, стандартизированное для многих индивидов, вводимое в качестве общей нормы» (Михеева 2011: 110).

По мнению Ю.Г. Татур, компетентность является интегральным свойством личности, характеризующим его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области (Татур 2004: 7).

Вслед за Ю.Г. Татур мы рассматриваем *компетентность* как интегральное понятие с устойчивым личностным образованием индивида и сформированными знаниями, умениями и личностными качествами, мотивами, ценностями, определяющими компетентность будущих специалистов.

Исследовательская компетентность является одной из составляющих профессиональной компетентности и характеризует личность педагога.

По мнению Е.В. Набиевой, под исследовательской компетентностью понимают личностное качество, которое формируется в процессе научно-исследовательской деятельности и является составной частью профессиональной компетентности (Набиева 2014: 18). А.В. Воробьева понимает под исследовательской компетентностью совокупность способностей, знаний, навыков и опыта в проведении исследования, получении определенного нового знания, нового интеллектуального продукта, создания нового проекта, нового решения проблемы; качества и умения, которые человек должен про-

являть в проведении эффективного исследования любого вопроса (Воробьева 2013: 89).

А.Д. Сыздыкбаева соотносит исследовательскую компетентность с объектом его профессиональной деятельности, который помогает целостно реализовать систему мотивационно-ценностного отношения к построению и организации педагогического процесса (Сыздыкбаева, Хан 2015).

Е.М. Муравьева отмечает зависимость уровня профессионализма учителя от наличия у него исследовательской позиции и сформированности исследовательских умений, заставляющих его постоянно искать свой психолого-педагогический путь, тем самым развиваясь и совершенствуясь (Муравьева 1996: 16). В.А. Адольф в качестве условия формирования профессиональной педагогической компетентности выделяет развитие научного мышления. Обосновывая это положение избытком нестандартных ситуаций, требующих гибкости и критичности ума, конкретности и быстроты мысли для возможности осуществления педагогического анализа фактов и целостного педагогического процесса, он отмечает, что компетентность учителя, владеющего научным стилем мышления, проявляется в быстрой адаптации к изменяющимся ситуациям в сфере образования (Адольф, Ильина 2006).

По мнению Г.Н. Лобовой, существует два уровня исследовательской компетентности – учебно-исследовательская и научно-исследовательская. В своих работах автор соотносит ее с компетентностью в учебной и научно-исследовательской деятельности (Лобова 2002: 17).

На сегодняшний день исследовательская компетентность является показателем, условием, педагогической ценностью профессиональной готовности будущего социального педагога к работе с детьми с ОВЗ. В основе исследовательской позиции объединяются познавательные процессы, такие как восприятие, внимание, память, мышление, воображение, эмоционально-ценностные процессы, определение потребностей, мотивов, отслеживание эмоций, использование волевых усилий, определяющие исследовательское отношение социального педагога к действительности (к себе как исследователю, к детям с ОВЗ). Исследовательская компетентность будущего социального педагога может проявляться в теоретической грамотности (от умения изучать действительность до получения новых знаний), в овладении методами и способами исследовательской деятельности на уровне технологии при построении об-

разовательного процесса в соответствии с целями современного образования, миссией образовательного учреждения, желаемого результата (умение обрабатывать полученные данные, формулировать выводы, представлять результаты исследования), а также как фактор готовности к саморазвитию, к выполняемой работе при создании нового интеллектуального продукта или творчески-преобразующие способности при создании нового проекта для решения сложившихся проблем.

В самой природе исследовательской компетентности заложен потенциал профессионального саморазвития, профессиональной карьеры, причем исследовательская компетентность педагога проявляется в самоуверенности, в самореализации, в постижении смысла исследовательской деятельности. Аналогичной точки зрения придерживаются Р.М. Куличенко, Н.В. Курилович, А.Ю. Курин, связывая формирование исследовательских качеств личности с профессиональной деятельностью (Куличенко и др. 2015: 121).

Будущий социальный педагог, занимающийся исследовательской работой, способен переносить ее на разные сферы деятельности и применять в различных ситуациях, что подтверждает ее полифункциональность, универсальность, интегральность, вариативность, надпредметность. Многомерность исследовательской компетентности заключается в применении аналитических, критических, коммуникативных умений в профессиональной деятельности.

Согласимся с мнением А.Д. Сыздыкбаевой, что активная исследовательская позиция предполагает обязательное наличие готовности и стремления к осуществлению профессиональной деятельности, высокой избирательности и заинтересованности к исследуемому новому, ценностного отношения к процессу познания и экспериментирования, творческого способа решения проблем (Сыздыкбаева, Хан 2015).

Исследовательскую компетентность будущего социального педагога могут определять факторы, т. е., по определению С.И. Ожегова, движущие силы какого-либо процесса, определяющие характер или его отдельные черты, механизмы и стадии его протекания. Факторы могут положительно и отрицательно влиять на процесс становления специалиста, формирования его профессиональной готовности. Возможные факторы, влияющие на формирование исследовательской компетентности и становле-

ние будущего социального педагога как специалиста, бывают внешние и внутренние.

Внешняя среда находится в постоянном движении и часто подвергается изменениям, что в свою очередь оказывает влияние на формирование исследовательской компетентности. К внешним факторам мы относим условия, которые непосредственно влияют на становление профессионализма будущего социального педагога, работающего с детьми с ОВЗ. Внешние факторы можно распределить по уровневым позициям – это макро-, мезо- и микроуровни.

На макроуровне:

- фактор экономической направленности (соответствие уровня жизни населения и возможности получения качественного образования, создание комфортной доступной образовательной среды для будущего социального педагога, работающего с детьми с ОВЗ);

- фактор социальной направленности (государственная политика в области образования, программы реформирования и модернизации системы образования, долгосрочные планы, стратегии, доктрины, программы развития системы образования, вводимые регламентирующие нормативные акты, законы в деятельности педагога, вводимые профессиональные стандарты к специальностям);

- геополитическая обстановка стране (удаленность регионов, динамические потребности регионов в разнообразных педагогических специальностях, побуждающие к освоению «второй» или смежной профессии).

На мезоуровне:

- качество профессиональной подготовки в условиях среднего и высшего образования;

- возможности практического обучения (экспериментально-инновационные площадки, исследовательские центры, Московская школа управления «Сколково» для детей с ОВЗ).

На микроуровне:

- влияние микроклимата в условиях психоэмоционального состояния, возможность работы в команде единомышленников.

Таким образом, кроме комфортной экономической, благоприятной геополитической и социальной обстановки на процесс становления специалистов и формирование исследовательской компетентности влияет профессиональный уровень профессорско-преподавательского состава образовательного учреждения, выпускающего социального педагога, условия практического обучения на инновационных площадках, комфортные благоприятные условия

микроклимата на месте прохождения практики (будущем месте работы).

Внутренние факторы, влияющие на формирование исследовательской компетентности, отражают специфические особенности личности. С.И. Брызгалова в качестве внутренних факторов выделяет: потенциальные способности, психический компонент личности, появление личностных смыслов, выражающихся в различных формах позитивного отношения к педагогической исследовательской деятельности (Брызгалова 2004: 8). Мы в свою очередь считаем, что спектр внутренних факторов, влияющих на формирование исследовательской компетентности будущего социального педагога, гораздо шире. К ним мы относим:

- личностные установки, которые имеют особое значение в процессе профессионального саморазвития. Выражающиеся в предрасположенности к процессу освоения знаний, ориентированности на достижение профессионального успеха. Для успешного обучения важно общее интеллектуальное развитие, устойчивая установка к постоянному саморазвитию;

- ценностно-мотивационное отношение к исследовательской деятельности. Мотивы и личный интерес определяют эффективность и ценность результата деятельности в изменении ценностей, позиций, потребностей, интересов, мотивов, эмоций и чувств;

- здоровье и составляющие здорового образа жизни – значимый фактор при формировании исследовательской компетентности. Состояние здоровья будущего социального педагога является внутренним фактором физического и психического здоровья, обеспечивающим качественное и устойчивое развитие личности, развитие стремления и формирование целевых установок к дальнейшей исследовательской деятельности. От психического и физического здоровья зависит дальнейший уровень интеллектуального развития будущего социального педагога;

- творческая (креативная) составляющая деятельности будущего социального педагога. В процессе творческой деятельности развивается наблюдательность, независимость в суждениях, высокий интеллект, богатство внутреннего мира. Творческая составляющая помогает реализовать себя, справиться со стрессами, перегрузками и моральным истощением, а творческий подход к своей деятельности основывается на вдохновении автора, его способностях,

понимании того, зачем, для чего, что именно и как нужно создавать.

Итак, формирование внутренних факторов к исследовательской деятельности у будущего социального педагога является процессом, происходящим под влиянием окружения обучаемого и зависящим от него самого, где задействованы эмоционально-волевая регуляция, внутренние психологические ценности и установки (Мунавирова 2016: 33).

Таким образом, исследовательскую компетентность необходимо рассматривать как целостное проявление внутренней активности

будущего социального педагога в работе с детьми с ОВЗ, его теоретическую и практическую готовность к исследованию в профессиональной деятельности, выражающуюся в возможности применения нестандартного способа организации образовательного процесса с детьми с ОВЗ.

Компонентами исследовательской компетентности будущего социального педагога в работе с детьми с ОВЗ являются аксиологический, когнитивный и проектно-технологический.

Таблица

Компоненты исследовательской компетентности будущего социального педагога в работе с детьми с ОВЗ

Компоненты исследовательской компетентности	Критерии сформированности	Показатели сформированности	Уровни
Когнитивный	Выраженная степень сформированности теоретических знаний, умений, навыков, необходимых в решении нестандартных педагогических и социальных задач с детьми с	Качество (устойчивость знаний): наличие устойчивых теоретических знаний в области социальной работы с детьми с ОВЗ	Высокий уровень: прочные систематизированные знания, умения разрабатывать индивидуальный учебный план обучающегося, учитывать его особенности и образовательные потребности при разработке и реализации программ дополнительного образования. Наличие достаточных знаний для решения исследовательских задач в различных нестандартных жизненных ситуациях с детьми с ОВЗ. Умение учитывать психолого-
	ОВЗ, понимание задач профессиональной деятельности и владение профессиональными качествами в работе с детьми ОВЗ		педагогические, информационно-методические условия при разработке программ дополнительного образования.
			Средний уровень: недостаточно систематизированные знания. Поверхностные знания для решения исследовательских задач в различных нестандартных социально-педагогических ситуациях с детьми с ОВЗ. Недостаточное знание индивидуальных особенностей детей с ОВЗ. Неполные знания об алгоритме разработки и реализации программ дополнительного образования, для обучающихся детей с ОВЗ с учетом особенностей и образовательных потребностей.
			Низкий уровень: слабые и неустойчивые знания. Недостаточные знания для решения исследовательских задач; слабое владение психолого-педагогическими, информационно-методическими условиями. Слабое представление о разработке и реализации программ дополнительного образования для обучающихся детей с ОВЗ с учетом особенностей и образовательных потребностей.
	Академическая успеваемость: владение активными методами обучения и технологиями в работе с детьми ОВЗ		Высокий уровень: постоянное использование на практике активных методов обучения (метод проектной деятельности, дидактические, творческие, ролевые игры, методы арт-терапии) в сочетании со здоровьесберегающими технологиями.

			<p>Средний уровень: периодическое использование на практике активных методов обучения (метод проектной деятельности, дидактические, творческие, ролевые игры, методы арт-терапии) в сочетании со здоровьесберегающими технологиями.</p> <p>Низкий уровень: редкое использование на практике активных методов обучения (метод проектной деятельности, дидактические, творческие, ролевые игры, методы арт-терапии), отсутствие навыков применения здоровьесберегающих технологий.</p>
		Профессиональная осведомленность: профессиональная мобильность при построении межпредметного взаимодействия	<p>Высокий уровень: понимание необходимости и важности решения исследовательских задач в профессиональной деятельности педагога; умение логически и взаимосвязанно выстраивать процесс межпредметного взаимодействия с другими участниками образовательно-воспитательной деятельности. Понимание будущим социальным педагогом специфики социально-педагогической работы с детьми с ОВЗ, знание индивидуальных особенностей детей с ОВЗ.</p> <p>Средний уровень: недостаточное понимание необходимости и важности решения исследовательских задач в профессиональной деятельности; частичная организация процесса межпредметного взаимодействия с другими участниками образовательно-воспитательной деятельности. Частичное понимание специфики социально-педагогической работы с детьми с ОВЗ.</p> <p>Низкий уровень: слабое понимание роли и значения решения исследовательских задач в профессиональной деятельности педагога; трудности в выстраивании процесса межпредметного взаимодействия с другими участниками образовательно-воспитательной деятельности. Неполное понимание специфики социально-педагогической работы с детьми с ОВЗ.</p>
	Степень сформированности интереса, мотивации и	Умение ставить цели-ценности в процессе	Высокий уровень: умение ставить цели-ценности в процессе обучения детей с ОВЗ при реализации дополнительных общеразвивающих программ.
Аксиологический	инициативности по овладению педагогическими технологиями для решения профессиональных задач в работе с детьми с ОВЗ	обучения детей с ОВЗ при реализации дополнительных общеразвивающих программ	Средний уровень: в целом устойчивая, но недостаточная степень осознания значимости исследовательской компетентности в будущей профессиональной деятельности при реализации дополнительных общеразвивающих программ.
			Низкий уровень: низкая степень осознания важности в разработке и совершенствовании дополнительных программ вследствие непонимания целей-ценностей в процессе обучения детей с ОВЗ при реализации дополнительных общеразвивающих программ.
		Осознание ценности совместной деятельности будущего социального педагога и ребенка с ОВЗ при реализации дополнительных общеразвивающих программ	<p>Высокий уровень: глубокое осознание ценности совместной деятельности, значимости использования исследовательской компетентности в профессиональной деятельности, которое выражается в понимании важности разработки и совершенствования дополнительных программ, необходимых для достижения желаемого результата.</p> <p>Средний уровень: понимание ценности и роли совместной деятельности педагога и ребенка с ОВЗ в процессе образовательно-воспитательной деятельности при реализации дополнительных общеразвивающих программ.</p>

Окончание таблицы

			Низкий уровень: отсутствие осознания ценности совместной деятельности из-за непонимания важности дополнительных общеразвивающих программ в процессе обучения детей с ОВЗ.	
		Наличие лично-профессиональной мотивации и проявление ее через творчество	Высокий уровень: инициативность в проявлении намерения к изучению собственного опыта, анализу и оцениванию своей готовности к исследовательской компетентности через творчество.	
			Средний уровень: наличие глубоких внутренних мотивов и внутренней психологической установки, подталкивающее к анализу и изучению собственного опыта, творческий подход к процессу.	
			Низкий уровень: отсутствие осознания, слабый, неустойчивый интерес к изучению собственного опыта и важности общеразвивающих программ для качественного получения знаний детьми с ОВЗ.	
Проектно-технологический	Технологическая готовность в сформированности исследовательских и творческих умений и навыков, необходимых для осуществления проектной деятельности будущего социального педагога в работе с детьми ОВЗ.	Сформированность навыков по организации совместной исследовательской и проектной деятельности будущего социального педагога с детьми ОВЗ	Высокий уровень проектного компонента к исследовательской деятельности характеризуется умением подготовить, организовать и осуществить совместную исследовательскую и проектную деятельность с детьми ОВЗ на высоком уровне.	
			Средний уровень: характеризует будущего социального педагога достаточными владением организационными умениями совместной исследовательской и проектной деятельностью с детьми ОВЗ.	
			Низкий уровень проектно-технологического компонента к исследовательской деятельности характеризуется несформированностью умений организовать и подготовить совместную исследовательскую деятельность для детей с ОВЗ посредством проектной технологии.	
		Наличие умений постановки тематической цели проекта в ходе реализации программ дополнительного образования	Высокий уровень: умение ставить цели и задачи по тематике проекта, создавать ситуацию успеха для детей с ОВЗ при реализации проектов в рамках программы дополнительного образования.	
	Средний уровень: умение ставить цели и определять задачи по проблематике проекта в ходе реализации проекта; подбирать посильную проблемную ситуацию для			
				воплощения ее в проекте совместно с детьми с ОВЗ, тем самым создавая ситуацию успеха.
				Низкий уровень: затруднения в выделении цели проекта, составлении проектов; неумение создать ситуацию успеха для детей с ОВЗ в ходе образовательно-воспитательного процесса.
		Разработка и осуществление совместно с детьми с ОВЗ проектов в ходе реализации программ дополнительного образования	Высокий уровень: разработка и осуществление совместно детьми с ОВЗ проектов при реализации программ дополнительного образования.	
Средний уровень: фрагментарная разработка и осуществление исследовательских проектов с детьми с ОВЗ при реализации программ дополнительного образования.				
		Низкий уровень: неумение самостоятельно разрабатывать проекты совместно с обучающимися с ОВЗ при реализации программ дополнительного образования.		

Когнитивный компонент характеризуется прочными теоретическими знаниями, знанием способов их решения, пониманием задач профессиональной деятельности и профессиональными качествами. Будущий социальный педа-

гог должен успешно решать профессиональные задачи, стоящие перед ним, используя и применяя теоретические знания, способы, средства, приемы, методы для творческого решения педагогических задач. Критерий сформированно-

сти, на наш взгляд, представлен владением совокупностью умений, знаний и навыков, необходимых в решении нестандартных педагогических и социальных задач.

Когнитивный компонент включает такие умения, как:

- умение видеть проблему и формулировать ее;
- умение формулировать цели и задачи исследования;
- умение осуществлять поиск, получать и обобщать информацию;
- умение использовать разнообразные методы эмпирического исследования;
- умение в определенной последовательности выполнять исследование;
- умение формулировать и отстаивать свою позицию;
- умение излагать ход и результаты работы, правильно оформлять свою исследовательскую работу и т. п. (Рассказова 2012).

Данный критерий характеризуется следующими показателями: наличием устойчивых теоретических знаний; владением активными методами обучения и технологиями; профессиональной мобильностью при построении межпредметного взаимодействия. Эти критерии являются исходными для определения уровня сформированности исследовательской компетентности. Учитывая практический и теоретический опыт, мы выделяем три уровня развития исследовательской компетентности.

Низкий уровень сформированности когнитивного компонента к исследовательской деятельности характеризуется слабыми и неустойчивыми знаниями. Будущий социальный педагог плохо понимает роль и значение решения исследовательских задач в профессиональной деятельности педагога, с трудом выстраивает процесс межпредметного взаимодействия с другими участниками образовательно-воспитательной деятельности; не полностью понимает специфику социально-педагогической работы с детьми с ОВЗ; имеет слабые представления о разработке и реализации программ дополнительного образования для обучающихся детей с ОВЗ с учетом особенностей и образовательных потребностей. Он не имеет достаточных знаний для решения исследовательских задач; слабо владеет психолого-педагогическими, информационно-методическими условиями. Редко использует на практике активные методы обучения (метод проектной деятельности, дидактические, творческие, ролевые игры,

методы арт-терапии), не владеет навыками применения здоровьесберегающих технологий.

Средний уровень когнитивного компонента к исследовательской деятельности характеризуется недостаточно систематизированными знаниями. Будущий социальный педагог недостаточно понимает необходимость и важность решения исследовательских задач в профессиональной деятельности, частично организует процесс межпредметного взаимодействия с другими участниками образовательно-воспитательного процесса; частично понимает специфику социально-педагогической работы с детьми с ОВЗ; недостаточно знает индивидуальные особенности детей с ОВЗ. Имеет неполные знания об алгоритме разработки и реализации программ дополнительного образования для обучающихся детей с ОВЗ с учетом особенностей и образовательных потребностей. Имеет поверхностные знания для решения исследовательских задач в различных нестандартных социально-педагогических ситуациях с детьми с ОВЗ. Периодически использует активные методы обучения в сочетании со здоровьесберегающими технологиями.

Высокий уровень когнитивного компонента исследовательской деятельности характеризуется прочными систематизированными знаниями. Будущий социальный педагог понимает специфику социально-педагогической работы с детьми с ОВЗ, знает индивидуальные особенности детей с ОВЗ, умеет разрабатывать индивидуальный учебный план обучающегося, учитывает его особенности и образовательные потребности при разработке и реализации программ дополнительного образования. Постоянно использует активные методы обучения на практике (метод проектной деятельности, дидактические, творческие, ролевые игры, методы арт-терапии), сочетая со здоровьесберегающими технологиями. Понимает необходимость и важность решения исследовательских задач в профессиональной деятельности педагога, логически и взаимосвязанно выстраивает процесс межпредметного взаимодействия с другими участниками образовательно-воспитательного процесса. Имеет достаточные знания для решения исследовательских задач в различных нестандартных жизненных ситуациях с детьми с ОВЗ; учитывает психолого-педагогические, информационно-методические условия.

Любая деятельность определяется потребностями, мотивацией, целью, поэтому этап формирования исследовательской компетентности в процессе подготовки будущего социального педагога к работе с детьми с ОВЗ осо-

бенно важен. Приобретаемые в ходе исследовательской деятельности компетентности помогают будущему социальному педагогу увидеть, понять проблему, сформулировать ее, наметить пути решения, прогнозировать результаты, использовать соответствующие методы для решения педагогических задач с позиции аксиологического подхода. В процессе исследования происходит накопление научно-мировоззренческих ценностей и использование их для получения новых знаний. Аксиологический компонент отражает ценностное отношение не только к процессу, но и к результатам исследования. При формировании исследовательской компетентности формируются самодостаточные ценности – умение ставить цели-ценности в процессе обучения, поскольку в целях отражается основной смысл исследовательской деятельности. Ценности этого типа служат основанием развития личности, могут носить творческий характер деятельности для возможности самоутверждения, а личностно-профессиональная мотивация социального педагога выступает в качестве доминирующей функции в системе других ценностей. Ценности-цели влияют на ценности-отношения, которые обеспечивают взаимодействие субъектов в совместной проектной деятельности, ценности-качества показывают, как проявляются личностные характеристики субъектов в процессе совместной проектной деятельности, ценности-знания формируют предметные и специальные знания в процессе проектной деятельности.

Критерием сформированности аксиологического компонента исследовательской деятельности будущего социального педагога в работе с детьми с ОВЗ мы считаем степень сформированности интереса, мотивации и инициативности по овладению педагогическими технологиями для решения профессиональных задач. Данный критерий характеризуется следующими показателями: умение ставить цели-ценности будущим социальным педагогом в процессе обучения детей с ОВЗ, осознание ценности совместной деятельности будущего социального педагога и ребенка с ОВЗ при реализации дополнительных общеразвивающих программ, проявление личностно-профессиональной мотивации будущего социального педагога через творчество. В каждом показателе выделены три уровня.

Низкий уровень характеризуется низкой степенью осознания важности в разработке и совершенствовании дополнительных программ вследствие непонимания целей-ценностей в процессе обучения детей с ОВЗ, отсутствием

осознания ценности совместной деятельности и важности общеразвивающих программ для качественного получения знаний детей с ОВЗ, слабым, неустойчивым интересом к изучению собственного опыта.

Средний уровень определяется в целом устойчивой, но недостаточной степенью осознания значимости исследовательской компетентности в будущей профессиональной деятельности. Есть понимание ценности и роли совместной деятельности педагога и ребенка с ОВЗ в процессе образовательно-воспитательной деятельности. Наличие глубоких внутренних мотивов и внутренней психологической установки подталкивает к анализу и изучению собственного опыта, подходу к процессу творчески и формируя свою готовность к исследовательской деятельности будущего социального педагога.

Высокий уровень характеризуется глубоким осознанием значимости использования исследовательской компетентности в профессиональной деятельности, которое выражается в понимании важности разработки и совершенствования дополнительных программ для достижения желаемого результата, умении ставить цели-ценности в процессе обучения детей с ОВЗ, осознании ценности совместной деятельности. Будущему педагогу свойственна инициативность в проявлении намерения к изучению собственного опыта, анализу и оцениванию своей готовности к исследовательской компетентности через творчество.

Проектно-технологический компонент определяет технологическую готовность и проявляется в сформированности исследовательских и творческих умений и навыков, необходимых для осуществления проектной деятельности будущего социального педагога в работе с детьми с ОВЗ. На наш взгляд, наиболее полно характеризуют проектно-технологический компонент следующие компетентности:

- владение исследовательской компетентностью в профессиональной работе;
- умение самостоятельно работать с различными источниками информации, включая новейшие информационные технологии и базы данных;
- умение интерпретировать и транслировать результаты научной деятельности;
- умение создавать авторские и дидактические, методические, творческие и исследовательские проекты;
- навыки разработки занятий на основе исследовательских умений;

– умение создавать модели, планировать рациональные способы, формы и пути решения вопросов по содержанию учебного материала;

– умение использовать и адаптировать готовые исследовательские разработки;

– умение регулировать взаимные отношения в процессе исследовательской деятельности, строя на принципах сотрудничества, совместности, создавая ситуации успеха для детей с ОВЗ;

– умение самостоятельно ориентироваться, перестраивать способы деятельности в изменяющихся условиях;

– умение комбинировать различные способы деятельности при решении проблемы, создавая принципиально новый вид деятельности;

– умение критически анализировать варианты решений, планировать и прогнозировать результаты деятельности.

Основой исследовательской компетентности является деятельность по поиску новых знаний. Любая деятельность человека имеет цель, средства, результат, регулируется потребностями, мотивацией и активностью личности и направлена на познание и преобразование мира. Исследовательская деятельность присуща человеку от природы. Первое ее проявление – умение человека не просто смотреть, а видеть, наблюдать. Через деятельность индивид реализует себя и утверждает как субъект и личность, следовательно, деятельность человека можно рассматривать как исследование. Аналогичную точку зрения имеет В.А. Сластенин, который в своих исследованиях пришел к заключению относительно того, что структурные компоненты исследовательской компетентности должны совпадать с компонентами исследовательской деятельности (Сластенин 2008).

Любая исследовательская деятельность должна иметь ценность в его дальнейшем профессиональном совершенствовании. Самостоятельное решение проблемы с применением научного исследования направлено на создание качественно новых ценностей, важных для развития личности, и ориентирует на достижение индивидуально-личностных успехов. Выделение отдельных составляющих профессиональной компетентности будущего социального педагога предполагает создание инновационных образовательных проектов. Пересекаясь между собой, исследовательские образовательные проекты нацелены на формирование исследовательской компетентности, позволяют делать

акценты на решении таких учебно-профессиональных задач, которые в большей степени способствуют формированию профессиональной готовности будущего социального педагога к работе с детьми с ОВЗ.

Показатели данного компонента проявляются в сформированности навыков по организации совместной исследовательской и проектной деятельности будущего социального педагога с детьми с ОВЗ, умений по постановке тематической цели проекта в ходе реализации программ дополнительного образования. В проектно-технологическом компоненте выделены три уровня формирования исследовательской компетентности: высокий, средний, низкий.

Низкий уровень проектно-технологического компонента к исследовательской деятельности характеризуется несформированностью умений организовать и подготовить совместную исследовательскую деятельность для детей с ОВЗ посредством проектной технологии. Будущий специалист испытывает затруднения в выделении цели проекта, составлении проектов; не способен самостоятельно разрабатывать проекты совместно с обучающимися; не может создать ситуацию успеха для детей с ОВЗ в ходе образовательно-воспитательного процесса.

Средний уровень характеризуется умением ставить цели и определять задачи по проблематике проекта. Будущий социальный педагог владеет достаточными организационными умениями совместной исследовательской и проектной деятельностью с детьми с ОВЗ. Фрагментарно разрабатывает и реализует исследовательские проекты. Подбирает проблемную ситуацию для воплощения ее в проекте совместно детьми с ОВЗ, тем самым создавая ситуацию успеха.

Высокий уровень проектного компонента к исследовательской деятельности характеризуется умением подготовить, организовать и осуществить совместную исследовательскую и проектную деятельность с детьми с ОВЗ на высоком уровне. Умеет ставить цели и задачи по тематике проекта. Создает для детей с ОВЗ в ходе реализации проекта ситуацию успеха. Разрабатывает и осуществляет совместно детьми с ОВЗ проекты при реализации программ дополнительного образования.

На основании и определения проектирования как процесса создания проектов можно сказать, что исследовательская компетентность будущего социального педагога включает устойчивые знания, умения и навыки по созда-

нию и реализации учебно-воспитательных проектов в ходе реализации программ дополнительного образования с детьми с ОВЗ.

Проектирование подразумевает создание субъектом мысленно предстоящей модели деятельности. Г.В. Гутник под проектированием подразумевает один из возможных способов управления качеством образования, которое изменчиво во времени, различно по уровням образования, типам и видам (Гутник 2001).

Проектирование обладает своей методологией, которая включает метод, структуру, принципы и нормы деятельности субъектов, объектов и его модели.

Использование проектной деятельности помогает в коррекции отклонений в развитии средствами воспитательной и трудовой деятельности, способствует выявлению и поддержанию творческих способностей, социализации детей с ОВЗ. Задача будущего социального педагога по осуществлению проектной деятельности – дать каждому ребенку возможность самостоятельно открыть для себя волшебный мир творчества, насладиться полученным результатом, самоутвердиться. Выполняя совместные проекты с другими ребятами и педагогом, дети с ОВЗ учатся общаться, воспитывая культуру и свободу самоопределения личности, направленную на удовлетворение разносторонних социальных потребностей в познании и творчестве. В процессе творческой деятельности у ребенка с ОВЗ усиливается ощущение собственной личностной ценности, активно строятся индивидуальные социальные контакты, возникает чувство внутреннего контроля и порядка, такие чувства помогают справиться с внутренними трудностями, негативными переживаниями и напряжением. Свои чувства, эмоции и неуверенность им легче выразить не вербально, а через создание образов в творческой деятельности. Детям с ОВЗ, ввиду их особенностей, легче и интереснее выполнять посильные для них проекты, а именно практико-ориентированные, творческие, игровые, поскольку мотивация к различным видам деятельности и возможности приобретения навыков сильно ограничены.

Тематическую направленность проектов определяет будущий социальный педагог, основываясь на содержании программы дополнительного образования и возможностях детей с ОВЗ. Наиболее эффективными формами для осуществления проектной деятельности с детьми является внеурочная и кружковая работа в образовательном учреждении. Реализация проектов подразумевает использование различных

методов, традиционных и нетрадиционных техник, таких как энкаустика, кляксография, граттаж, фроттаж, пластилинография, ниткография, рисование штриховкой, воскография, мраморирование, силуэтная бумагопластика.

Для детей с ОВЗ важно, чтобы они научились делать самостоятельно, получили опыт и сформировали компетентность в последовательных действиях, ведущих к реализации цели проекта. Одним из показателей эффективности является факт самостоятельного выполнения заданий ребенком с ОВЗ, которое достигается при использовании тьютерского сопровождения.

Таким образом, исходя из анализа литературы проблема формирования исследовательской компетентности с использованием проектной деятельности будущего социального педагога с детьми с ОВЗ остается недостаточно разработанными.

Компетентность будущего социального педагога рассматривается как интегральное понятие с устойчивым личностным образованием индивида и сформированными знаниями, умениями и личностными качествами, мотивами, ценностями, определяющими компетентность будущих специалистов. В свою очередь исследовательскую компетентность необходимо рассматривать как целостное проявление внутренней активности будущего социального педагога, его теоретическую и практическую готовность к исследовательской деятельности, при этом содержание профессиональной деятельности направлено на самостоятельное познание, решение педагогических проблем. Исследовательскую компетентность характеризует полифункциональность, универсальность, интегральность, вариативность, надпредметность и многомерность. Выделяют внешние и внутренние факторы, влияющие на развитие исследовательской компетентности, которые в свою очередь делятся на макро-, мезо-, микроуровни. Проблема формирования исследовательской компетентности является многосторонней, поскольку объединяет в себе психологические, социологические и педагогические аспекты. В соответствии с этим выделено три компонента (аксиологический, когнитивный, проектно-технологический) и три уровня (высокий, средний, низкий), которые характеризуют исследовательскую компетентность будущего социального педагога в работе с детьми с ОВЗ. Исследовательская компетентность рассматривается как целостное проявление внутренней активности социального педагога через социальное и педагогическое проектирование воспитатель-

ной системы, содержание профессиональной проектной деятельности, которая является важным компонентом системы продуктивного образования, представляя нестандартный способ

организации образовательных процессов, высокой квалификации и прогрессивной методики обучения.

ЛИТЕРАТУРА

- Адольф В., Ильина Н. Подготовка педагога к инновационной деятельности в процессе профессионального становления // *Alma mater*. 2006. № 10. С. 18–20.
- Брызгалова С.И. Формирование готовности учителя к педагогическому исследованию: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2004.
- Воробьева А.В. Исследовательские компетенции современного школьника: сущность и содержание // *Дискуссия*. 2013. № 3. С. 87–96.
- Гутник Г.В. Проектное управление качеством образования в регионе // *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2001. № 2. С. 18–28.
- Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.
- Куличенко Р.М., Курилович Н.В., Курин А.Ю. Формирование профессионально-личностных качеств будущего социального работника с позиции компетентностного подхода // *Социально-экономические явления и процессы*. 2015. Т. 10. № 3. С. 119–124.
- Лебедева Н.Г. Изучение уровня исследовательской компетенции педагогов, работающих с одаренными детьми // *Ярославский педагогический вестник*. 2017. № 6. С. 170–179.
- Лобова Г.Н. Основы подготовки студентов к исследовательской деятельности. М., 2002.
- Михеева Т.Б. Компетентность и компетентность: к вопросу использования понятий в современном российском образовании // *Ученые записки Забайкальского государственного университета. Сер. «Педагогические науки»*. 2011. № 3. С. 110–118.
- Мунавирова Л.Р. Факторы, влияющие на формирование профессиональной компетентности студентов // *Приоритетные научные направления: от теории к практике: Сборник материалов XXIX Международной научно-практической конференции*. Новосибирск, 2016. С. 31–35.
- Муравьева Е.М. Психолого-педагогические условия подготовки учителя к исследовательской работе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.
- Набиева Е.В. Исследовательская компетентность как условие профессионального роста учителя // *Crede Expergo: транспорт, общество, образование, язык*. 2014. № 3(12). С. 269–287.
- Рассказова Ж.В. Исследовательская компетентность школьников: сущность и структура // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: Сборник статей по материалам XV Международной научно-практической конференции*. Новосибирск, 2012. Ч. I. С. 117–120.
- Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 12. С. 4–15.
- Сыздыкбаева А.Д., Хан Н.Н. Исследовательская компетентность будущего учителя начальных классов // *Вестник ЕНУ имени Л.Н. Гумилева*. 2015. № 3(106). С. 335–340.
- Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 16.
- Ушаков А.А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2008.
- Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. М., 2013.

REFERENCES

- Adolf, V., & Ilyina, N. (2006). Podgotovka pedagoga k innovatsionnoi deyatelnosti v protsesse professional'nogo stanovleniya. *Alma mater*, (10). 18-20. (In Russian)
- Bryzgalova, S. I. (2004). Formirovanie gotovnosti uchitelya k pedagogicheskomu issledovaniyu. Extended abstract of candidate's thesis. Kaliningrad. (In Russian)
- Vorob'eva, A. V. (2013). Issledovatel'skie kompetentsii sovremennogo shkol'nika sushchnost' i sodержanie. *Diskussiya*, (3). 87-96. (In Russian)
- Gutnik, G. V. (2001) Proektное upravlenie kachestvom obrazovaniya v regione. *Standarty i monitoring v obrazovanii*, (2). 18-28. (In Russian)
- Zimnyaya, I. A. (2004). Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. Moscow. (In Russian)
- Kulichenko, R. M., Kurilovich, N. V., & Kurin, A. Yu. (2015). Formirovanie professional'no-lichnostnykh kachestv budushchego sotsial'nogo rabotnika s pozitsii kompetentnostnogo podkhoda. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy*, 10(3). 119-124. (In Russian)
- Lebedeva, N. G. (2017). Studying of the Level of Research Competence of the Teachers Working with Gifted Children. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (6). 170-179. (In Russian)

- Lobova, G. N. (2002). *Osnovy podgotovki studentov k issledovatel'skoi deyatel'nosti*. Moscow.
- Miheeva, T. B. (2011). "Competence" and "Competency": On the Issue of Using Concepts in Modern Russian Education. *Scholarly Notes of Transbaikal State University*, (3). 110-118. (In Russian)
- Munavirova, L. R. (2016). Faktory, vliyayushchie na formirovanie professional'noi kompetentnosti studentov. *Prioritetnye nauchnye napravleniya: ot teorii k praktike: sbornik materialov XXIX Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Novosibirsk. 31-35. (In Russian)
- Muravyova, E. M. (1996). *Psikhologo-pedagogicheskie usloviya podgotovki uchitelya k issledovatel'skoi rabote*. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow. (In Russian)
- Nabieva, E. V. (2014). Research competence as a main condition of teacher's professional development. *Crede Experto: transport, society, education, language*, 3(12). 269-287. (In Russian)
- Rasskazova, Zh. V. (2012). Issledovatel'skaya kompetentnost' shkol'nikov: sushchnost' i struktura. In *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii: sb. st. po mater. XV mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* Novosibirsk, 117-120. (In Russian)
- Slastyonin, V. A. (2008). Professionalizm uchitelya kak yavlenie pedagogicheskoi kul'tury. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, (12). 4-15. (In Russian)
- Syzykbaeva, A. D., & Han, N. N. (2015). Issledovatel'skaya kompetentnost' budushchego uchitelya nchal'nykh klassov. *Vestnik ENU imeni L.N. Gumileva*, 3(106). 335-340. (In Russian)
- Tatur, Yu. G. (2004). Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki spetsialista. *Vyssee obrazovanie segodnya*, (3). 16. (In Russian)
- Ushakov, A. A. (2008). *Razvitie issledovatel'skoi kompetentnosti uchashchikhsya obshcheobrazovatel'noi shkoly v usloviyakh profil'nogo obucheniya*. Extended abstract of candidate's thesis. Maykop. (In Russian)
- Khutorskoy, A. V. (2013). *Kompetentnostnyi podkhod v obuchenii*. Moscow. (In Russian)

N.V. Kurilovich, E.A. Chernova
Tambov, Russia

STRUCTURE AND COMPONENTS OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES

Abstract. Competence and research competence have been considered in this article as a factor of social teachers' readiness in work with disabled children. Research competence in working with such children is a necessary component for the subsequent manifestation of professional readiness of the subsequent manifestation of professional readiness of the future teacher and achievement of the skills and development of their own style of work. Research competence is considered as an integral concept, with a stable personal education of the individual and inherent knowledge, skills and personal qualities, motives, values that determine the competence of future specialists. The problem of research competence is multifaceted, as it combines psychological, sociological and pedagogical aspects. It should be considered as a holistic manifestation of the internal activity of the future social pedagogue, his theoretical and practical readiness for research, and the content of professional activity is aimed at independent knowledge, problem solving. External and internal factors influencing the formation of research competence from the position of macro-, mezzo- and micro- levels are identified. In our opinion, the components of research activity are axiological, cognitive, technological and project. Each component corresponds to the levels: high, medium, low. In relation to the educational process of the University research competence encourages to stimulate the interest of students to work with children, to search for independent solutions, the formation of professional competence and motivational readiness, directing to a deeper study and understanding of future professional activities.

Key words: disabled children; competence; research competence; factors; levels; components of research competence.

About the authors: N.V. Kurilovich¹, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of social work University; E.A. Chernova², teacher of additional education, postgraduate student of the Department of social work of Tambov State University. G. R. Derzhavina.

Place of employment: Tambov state University G.R. Derzhavina¹; Municipal budgetary institution of additional education «House of children's creativity «Lira»².

Курилович Н.В., Чернова Е.А. Структура и компоненты исследовательской компетентности будущих социальных педагогов // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 4. С. 57–69. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/09>

Kurilovich N.V., Chernova E.A. Structure and components of research competence of future social pedagogues // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 4. P. 57–69. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/09> (In Russian)

РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы развития академической мобильности студентов с инвалидностью в условиях высшего образования. Авторами представлено описание теоретических подходов к определению понятия и сущности академической мобильности с точки зрения организации перемещения студентов и преподавателей в другие вузы для реализации целей образования и в контексте личностной характеристики, позволяющей обучаться с учетом индивидуальных особенностей и потребностей. На основании анализа веб-контента официальных сайтов ведущих российских и зарубежных университетов изучены организационно-педагогические условия развития академической мобильности: информационная, кадровая, нормативно-правовая, организационная обеспеченность, психолого-педагогическое сопровождение. Авторы пришли к выводу о необходимости теоретического обоснования модели академической мобильности студентов с инвалидностью в вузе, построенной на основе принципов доступности и универсального дизайна. Система профессионального образования должна предоставлять возможность включения всех студентов, в том числе с особыми образовательными потребностями, в разные формы академической мобильности. В процессе получения высшего образования важно создавать условия для развития готовности студентов к изменениям, флексибельности, реализации личностной и профессиональной активности.

Ключевые слова: высшее образование; инклюзивное образование; мобильность; академическая мобильность; студенты с инвалидностью; студенты с особыми образовательными потребностями; доступность; универсальный дизайн.

Сведения об авторах: Патрушева Инга Валерьевна¹, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики; Волина Виктория Юрьевна², студент магистратуры направления «Педагогическое образование».

Место работы: Тюменский государственный университет^{1,2}.

Контактная информация: 625007, Россия, г. Тюмень, пр. 9 мая, 5; ¹e-mail: i.v.patrusheva@utmn.ru; ²e-mail: volinaviktoria@yandex.ru.

Ведущей целью современной образовательной политики в России является предоставление равного доступа к качественному образованию всех обучающихся с учетом особенностей их психофизического развития. При этом необходимым условием реализации указанной цели выступает обеспечение условий доступности для людей с инвалидностью объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, оказание им необходимой помощи в преодолении барьеров, мешающих получению услуг в сфере образования и использования наравне с другими лицами (Постановление Правительства РФ от 29.03.2019 № 363 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда»).

Действующее российское законодательство в соответствии с основополагающими международными документами в области образования предусматривает принцип равных прав на образование для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Гарантии прав обучающихся с особыми потребностями на получение образования закреплены в положениях Конституции Российской Федерации, Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (п. 1, ст. 5; п. 2, ст. 3), а также в Федеральных законах «О социальной

защите инвалидов в Российской Федерации», «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» и др.

На уровне высшего образования создание профессиональной образовательной организацией специальных условий для лиц с особыми потребностями в обучении, в соответствии со ст. 79 закона «Об образовании в РФ» (2012), является лицензионным требованием. Следует заметить, что высшее образование становится более доступным, мобильным, создающим условия для реализации способностей человека к образованию, труду, саморазвитию и межкультурному взаимодействию. Так, с 2016 г. в стране развивается сеть ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (РУМЦ), способствующая распространению идей инклюзии в образовательном пространстве вузов и повышению качества и доступности высшего образования для всех. На сегодняшний день действует 20 таких центров, в том числе на базе ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет». Сеть РУМЦ охватывает все регионы Российской Федерации и включает в развитие инклюзивного высшего

образования более 160 вузов, подведомственных Министерству науки и высшего образования, Министерству здравоохранения, Министерству спорта, Министерству культуры, Министерству транспорта Российской Федерации (<https://инклюзивноеобразование.рф>).

Таким образом, в настоящее время расширяются практики инклюзивного образования, растет количество общеобразовательных и профессиональных организаций разного уровня, обеспечивающих людям с ограничениями здоровья приемлемые условия обучения, широко пропагандируются принципы «безбарьерной среды», универсального дизайна, развиваются межрегиональные и международные системы взаимодействия в сфере образования.

Одним из важнейших механизмов интеграции российских высших учебных заведений в мировое образовательное пространство выступает академическая мобильность, предоставляющая возможность получения студентами дополнительных и новых знаний, компетенций, опыта, которые по тем или иным причинам невозможно приобрести по месту основной учебы.

Анализу феномена академической мобильности студентов посвящено значительное количество научных работ педагогов, психологов, социологов. Глубокое и всестороннее рассмотрение подходов к определению понятия академической мобильности, ее видов, существенных характеристик и компонентов осуществляется такими авторами, как Ю.И. Калиновский (Калиновский 2001), Г.А. Лукичев, Н.М. Калинина (Калинина и др. 2012), О.О. Мартыненко (Мартыненко, Жукова 2008: 65–75), М.А. Ставрук, В.И. Богословский, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына, В.И. Байденко (Байденко 2015: 52–59), А.И. Гретченко (Гретченко, Гретченко 2013), Л.В. Зновенко и др. Однако приходится констатировать недостаточность исследований, посвященных проблеме развития академической мобильности студентов с инвалидностью.

В основу теоретико-методологической базы нашей работы положено обоснование сущности понятия «академическая мобильность». На сегодняшний день сложилось два основных подхода в его определении. С одной точки зрения под академической мобильностью понимается перемещение студентов на определенный, ограниченный во времени период в другой вуз (российский или зарубежный) и возвращение в базовый вуз для завершения обучения. Сторонниками данного подхода являются М.В. Токмовцева, О.О. Мартыненко,

Н.В. Жукова, М.Н. Трегубова и др. Основными исследовательскими задачами в данном контексте выступают: анализ организационных условий развития академической мобильности, обоснование механизмов и ресурсов для реализации внутрироссийских и международных программ как для студентов, так и для педагогов, выявление путей и способов их решения на уровне высшего образования.

И.Е. Девятова в работе «Академическая мобильность студентов: уровень вуза» рассматривает проблему организации академической мобильности студентов на примере Южно-Уральского профессионального института. Автор делает вывод, что «участие в программах академической мобильности открывает студентам исключительные возможности для получения элитного образования, проведения исследований или прохождения практики. Однако вуз как организатор студенческого обмена сталкивается с некоторым рядом трудностей: недостаточная мотивация студентов, недостаточное владение иностранным языком, а также проблема, связанная с незачетом предметов, изученных за рубежом» (Девятова 2012: 112–116).

И.М. Микова в исследовании по организации международной академической мобильности в Московском государственном институте международных отношений (МГИМО) определяет основные задачи деятельности вуза по данному направлению: «оптимизация системы планирования и управления потоками студенческой и преподавательской академической мобильности; диверсификация академической мобильности, в том числе за счет повышения доли студенческих стажировок и обменов со взаимным зачетом образовательных кредитов; расширение и совершенствование практики открытых конкурсов внутри вуза для участия в программах академической мобильности; увеличение доли практико-ориентированной составляющей в студенческой академической мобильности; развитие форм академической мобильности иностранных студентов в МГИМО (Study Abroad, летние школы, модульные курсы, курсы русского языка для иностранных студентов и др.); внедрение практики индивидуальных образовательных траекторий для иностранных студентов» (Микова 2010).

Опыт академической мобильности студентов и преподавателей Нижневартовского государственного университета представлен в работе Е.А. Бауэр. Автор отмечает, что академическая мобильность выступает способом обмена опытом и лучшими практиками в подго-

товке специалистов, позволяет «расширить представление о структуре зарубежного профессионального образования, технологиях и формах обучения будущих специалистов» (Бауэр 2019: 10–17).

Исследователи А. Шакирова, Л. Гизятова в статье «Form of students' academic mobility organization in Russian Universities» систематизировали основные формы организации академической мобильности студентов по трем уровням: международный, региональный и институциональный. Проанализировали опыт ведущих российских вузов в организации академической мобильности студентов и пришли к выводу, что «академическая мобильность является одним из приоритетных направлений международного сотрудничества университета» (Shakirova, Gizyatova 2018).

Явление академической мобильности чрезвычайно многообразно и может быть подвергнуто классификации по разным основаниям: «по субъектам (преподаватели и студенты); по объектам (академическая, исследовательская (для студентов), повышение квалификации (переподготовка), обмен опытом (преподавание), проведение исследований (для преподавателей и студентов)); по формам реализации (реальная, виртуальная (физическая)); по пространству реализации (региональная, межрегиональная, международная)» и т. п. (Богословский и др. 2007). Кроме того, выделяют вертикальную и горизонтальную мобильность (В.И. Богословский, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына). Под вертикальной мобильностью принято понимать полное включение студента в вузовское обучение как в своей стране, так и за рубежом, а под горизонтальной – обучение там же, но в течение определенного промежутка времени (например, года, месяца).

Важность и значение академической мобильности для расширения образовательного пространства и развития личности подчеркивают многие отечественные исследователи. Так, А.Ю. Слепухин относит понятие академической мобильности к формам образовательной интернационализации (Слепухин 2004: 3–12). Академическая мобильность как ресурс для расширения сферы образования и приобретения новых личностных возможностей рассматривается в работе О.О. Мартыненко, Н.В. Жуковой. Авторами подчеркивается важный аспект «преодоления национальной замкнутости и приобретения общеевропейской перспективы» за счет академической мобильности студентов, преподавателей и административно-

управленческого персонала вузов (Мартыненко, Жукова 2008: 65–75).

По мнению Г.А. Лукичева, академическая мобильность выступает основной ценностью европейского ареала высшего образования, а развитие механизмов академического признания становится важнейшим элементом обеспечения мобильности. Автор обозначает тот факт, что «специальное финансирование академических обменов и доступность информации о системах обеспечения качества образования в отдельных странах и вузах являются сегодня неперемными условиями поддержания трансъевропейской мобильности» (Лукичев 2002: 32–39).

Сторонники второго подхода (Л.В. Зновенко, А.А. Макареня, М.М. Бахтин, Л.Ю. Сироткин и др.) под академической мобильностью понимают личностное качество студента, которое формируется в процессе обучения и включает: готовность к овладению новыми знаниями и технологиями, гибкость мышления и способность к рефлексивной оценке собственной деятельности; готовность к изменениям, общению и сотрудничеству; готовность проектировать и реализовывать индивидуальный образовательный маршрут с учетом специфики выбранной профессии, опыта работы и социального опыта; способность к самообразованию и потребность в самосовершенствовании (Зновенко, Макареня 2005: 105–109).

Четыре подхода к определению понятия «академическая мобильность» выделяет М.А. Ставрук:

- «функциональный – академическая мобильность рассматривается через такие виды деятельности, как передвижение, обучение, получение знаний, участие в программах и т. п.;
- личностный – академическая мобильность как инструмент развития личностных качеств;
- культурологический – академическая мобильность как инструмент культурного интеллектуального обмена;
- виртуальный – академическая мобильность студентов в рамках дистанционного образования» (Ставрук 2011).

В данном контексте возникает необходимость выявления и обоснования структуры академической мобильности как личностного качества, механизмов и психолого-педагогических условий развития мобильности студентов в процессе их профессионального становления и самообразования.

С точки зрения способности и готовности адаптироваться, изменяться и преобразовывать себя и окружающую среду в целях самообразования и самореализации академическая мобильность приобретает значимость и в успешной подготовке к будущему трудоустройству и самореализации в профессии (Кукуев, Патрушева 2018: 232–236). При этом академическая мобильность рассматривается как «предиктор социальной и профессиональной мобильности», что обеспечивает умение прогнозировать профессиональную деятельность с учетом требований новой эпохи и нового общества, способность и стремление к непрерывному образованию и самообразованию» (Волосникова и др.: 384–395).

Таким образом, рассматриваемая проблема является актуальной и значимой в связи с переходом университетов на новую модель образования, основанной на индивидуализации, межрегиональной и международной интеграции, ориентированной на запросы новой эпохи и инновационное развитие экономики. А в связи с развитием инклюзивного высшего образования возникает необходимость изучения условий и специфики развития академической мобильности студентов с инвалидностью, доступности соответствующих программ для особых категорий обучающихся, мобильности студентов, имеющих особые образовательные потребности, как личностного качества, способствующего их готовности к реализации индивидуальной траектории образования самообразования на протяжении всей жизни, построению профессионального пути с учетом современных требований.

На основании проведенного теоретического анализа следует заключить, что к организационно-педагогическим условиям развития академической мобильности студентов с инвалидностью можно отнести: наличие специалистов, занимающихся организацией академической мобильности студентов с особыми образовательными потребностями; нормативно-правовое закрепление доступности программ академической мобильности для всех студентов, включая студентов, нуждающихся в создании специальных условий; разработку и реализацию механизмов участия студентов с инвалидностью в программах академической мобильности на основе принципов доступности и универсального дизайна; информационную открытость, в том числе возможность онлайн-

консультирования по вопросам мобильности; возможность получения квалифицированной поддержки и сопровождения; наличие в вузе дисциплин, способствующих развитию академической мобильности студентов как личностного качества.

Цель данного исследования состоит в изучении процесса развития академической мобильности студентов с инвалидностью в условиях высшего образования на основании анализа веб-контента официальных сайтов ведущих российских и зарубежных университетов.

Основанием выборки сайтов университетов для проведения анализа послужили первые позиции вузов в рейтинге. Российские университеты были отобраны по результатам X ежегодного сводного национального рейтинга университетов по итогам 2018/2019 уч. г., представленного 3 июня 2019 г. Международной информационной группой «Интерфакс». По официальным данным, первые пять позиций в рейтинге занимают следующие университеты России: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (МГУ имени М.В. Ломоносова); Национальный исследовательский ядерный университет МИФИ (НИЯУ МИФИ); Московский физико-технический институт (МФТИ); Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ); Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ).

Зарубежные вузы, вошедшие в выборку для исследования, являются ведущими в рейтинге лучших мировых зарубежных университетов (Quacquarelli Symonds (QS ranking), опубликованном 2 мая 2019 г. Британской консалтинговой компанией). По данным на 2019 г. в топ-5 лучших зарубежных университетов вошли: Massachusetts Institute of Technology (MIT, США), Stanford University (США), Harvard University (США), California Institute of Technology (Caltech, США), University of Oxford (Великобритания).

В качестве критериев были определены элементы информации сайта, отражающие организационно-педагогические условия развития академической мобильности студентов с инвалидностью: информационная, кадровая, нормативно-правовая, организационная обеспеченность, психолого-педагогическое сопровождение (табл.).

**Диагностическая карта анализа веб-контента сайтов университетов
для изучения развития академической мобильности (АМ) студентов с инвалидностью**

№ п/п	Критерии (организационно-педагогические условия)	Показатели
1.	Информационное обеспечение	<ul style="list-style-type: none"> – наличие обособленного информационного раздела по АМ на сайте вуза; – доступность информации по АМ; – актуальность предоставляемой информации; – наличие обратной связи со специалистами по АМ
2.	Кадровое обеспечение	<ul style="list-style-type: none"> – наличие в вузе отдела по АМ; – наличие специалистов по вопросам АМ
3.	Нормативно-правовое обеспечение	<ul style="list-style-type: none"> – представленность на сайте нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность по АМ, федерального и локального уровней
4.	Организационное обеспечение	<ul style="list-style-type: none"> – описание программ АМ; – описание условий и механизмов участия студентов с инвалидностью в программах АМ
5.	Психолого-педагогическое сопровождение	<ul style="list-style-type: none"> – представленность на сайте условий и возможностей участия в АМ студентов с разными образовательными потребностями; – описание программ психолого-педагогического сопровождения АМ студентов с инвалидностью; – наличие адаптационных дисциплин, направленных на развитие мобильности студентов; – наличие специалистов сопровождения (психолога, тьютора и др.), занимающихся вопросами развития АМ студентов с инвалидностью

Результаты анализа показали, что в целом вузами уделяется достаточное внимание развитию академической мобильности студентов. На сайтах большинства российских вузов имеются обособленные информационные разделы по академической мобильности. В структуре вузов созданы организационные структуры и работают специалисты по обеспечению программ мобильности.

Веб-контент сайтов содержит достаточно полную нормативно-правовую базу, включающую в себя: федеральные документы, локальные нормативные акты (положения, регламенты и пр.), а также различного рода соглашения, заявки, формы заявлений и т. п. В большинстве своем вузы размещают на сайте не только свежие новости, но и дают возможность студентам ознакомиться с программами академической мобильности, изучить механизмы участия, подать заявку в режиме on-line и задавать вопросы специалистам, получая тем самым обратную связь (СПбГУ, НИУ ВШЭ, МГУ им. М.В. Ломоносова).

Анализ условий развития академической мобильности студентов в зарубежных вузах показал, что все пять вузов имеют достаточно полный и открытый контент по вопросам организации академической мобильности. Особо следует выделить Stanford University, на офи-

циальном сайте которого информация четко структурирована, доступна для чтения и понимания, что позволяет быстро ориентироваться и получать максимум сведений. Веб-контент сайта Harvard University также дает основания для констатации информационной, кадровой, нормативно-правовой и организационной обеспеченности процессов включения студентов в академическую мобильность.

Следует заметить, что психолого-педагогическое сопровождение в большинстве вузов представлено только с позиции адаптации иностранных студентов к условиям пребывания в другой стране. Для этого университетами, как правило, в структуре управлений/отделов по молодежной политике создаются проекты, выделяются специалисты/кураторы/тьюторы, помогающие приехавшим обучающимся быстрее освоить особенности социокультурной среды.

Таким образом, в зарубежной образовательной практике академическая мобильность (трансфер, стажировка) понимается как перемещение студентов из одного образовательного учреждения в другое и процесс зачета/незачета кредитных единиц, отражающих образовательный опыт в виде пройденных учебных курсов или программ, полученных сертификатов, академических степеней. Вся организационная и методическая работа регулируется уставом или

миссией, принятыми в университете и координирующими работу данного вуза. А международная деятельность в области обмена студентами нацелена, в первую очередь, на интеграцию университета в международное научно-образовательное пространство через расширение связей с ведущими зарубежными университетами и исследовательскими организациями, а также через участие в проектах международных организаций.

В российских вузах академическая мобильность студентов также в большей мере рассматривается с точки зрения программ обмена студентами с отечественными и зарубежными партнерами, организации стажировок и т. п.

К сожалению, информация по вопросам академической мобильности студентов с инвалидностью очень ограничена или вообще отсутствует в веб-контенте сайтов большинства исследуемых вузов. Непонятен механизм включения данной категории студентов в действующие программы, не описаны возможности и ограничения, связанные с особыми образовательными потребностями студентов, нет информации о ресурсах принимающей стороны и т. п.

Также в ходе контент-анализа нами не обнаружена информация о работе вузов по развитию академической мобильности как личностного качества студентов с инвалидностью: обучающих курсов, программ, тренингов, практикумов и т. п. Как правило, в вузах нет отдельных специалистов, к которым студенты с инвалидностью могли бы обратиться по вопросам академической мобильности, не представлены нормативно-правовые документы, регламентирующие эту деятельность и др.

Безусловно, анализ веб-контента не дает полного представления об организации академической мобильности студентов с инвалидностью в университете. Требуется проведение дальнейшего исследования в направлении изучения программ, более тщательного анализа условий их реализации, изучения механизмов участия студентов с инвалидностью в академической мобильности, их личностных и профессиональных результатов. Однако в условиях информационной открытости образовательного пространства вузов можно говорить о большой доли достоверности полученных данных, что свидетельствует о недостаточном развитии академической мобильности студентов с инвалидностью как общей тенденции.

Результаты анализа веб-контента сайтов вузов в целом соотносятся с исследованиями, проведенными специалистами РУМЦ Тюмен-

ского государственного университета в 2019 г. с участием 1 142 студентов вузов Тюменской области (среди них: 50 человек – с инвалидностью, 1 092 – без инвалидности). Анализ данных о наличии/отсутствии фактов академической мобильности в опыте респондентов продемонстрировал низкую долю участия студентов в программах мобильности. Только 8% респондентов принимали участие в подобных программах в выборке студентов с инвалидностью (все с инвалидностью по зрению I группы). Анализ активности студентов в конкурсной деятельности подтверждает полученные данные: 68% студентов с инвалидностью не принимали ранее участия в конкурсах проектов, грантов. При этом следует заметить, что данные показатели еще ниже в группах студентов без инвалидности.

Положительным выступает тот факт, что в выборке студентов с инвалидностью 56% респондентов готовы обучаться в рамках программ академической мобильности в российских вузах и 64% – в зарубежных (в выборке студентов без инвалидности – 50% и 56,5% соответственно).

В качестве основных проблем, препятствующих реализации этой готовности, выявлены: неуверенность (40%), проблемы со здоровьем (28%) и материальные причины (24%).

Таким образом, исследование теоретических аспектов проблемы, условий организации академической мобильности студентов с инвалидностью в учреждениях высшего образования показало наличие определенных ресурсов для развития данного процесса. К ним можно отнести: многолетний опыт реализации программ академической мобильности для студентов без инвалидности, наличие организационных структур и специалистов, занимающихся данными вопросами, развитие новых форм внутрисерийской и международной мобильности.

Выявлены проблемные зоны и задачи, требующие решения: теоретическое обоснование модели академической мобильности студентов с инвалидностью в вузе, построенной на основе принципов доступности и универсального дизайна; создание условий для включения студентов с разными образовательными потребностями в программы академической мобильности; развитие инновационных форм мобильности, в том числе виртуальной; реализация механизмов развития у студентов с инвалидностью готовности к изменениям, гибкости, флексибельности, личностной и профессиональной активности.

ЛИТЕРАТУРА

- Байденко В.И. Болонский процесс: современный этап // Высшее образование в России. 2015. № 10. С. 52–59.
- Бауэр Е.А., Neigaard M. Подготовка специалистов в области социальной работы в Дании (из опыта академической мобильности НВГУ и UCSYD) // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 1. С. 10–17. URL: <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-1/02>
- Богословский В.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Развитие академической мобильности в многоуровневом университетском образовании. СПб., 2007.
- Волосникова Л.М., Кукуев Е.А., Булатова О.В., Огороднова О.В., Андреева О.С. Ригидность как психологический индикатор академической мобильности учащейся молодежи Ханты-Мансийского автономного округа–Югры // Вестник угроведения. 2019. Т. 9. № 2. С. 384–395. URL: <https://doi.org/10.30624/2220-4156-2019-9-2-384-395>
- Гретченко А.И., Гретченко А.А. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. М., 2013.
- Девятова И.Е. Академическая мобильность студентов: уровень вуза // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 112–116.
- Зновенко Л.В. Развитие академической мобильности студентов педагогического вуза в условиях непрерывного образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2008.
- Зновенко Л.В., Макареня А.А. Академическая мобильность студента как фактор успешного становления профессиональной компетентности будущего педагога // Образование в эпоху перемен: Сборник научных трудов. СПб., 2005. С. 105–109.
- Калинина Н.М., Елкин С.Е., Радионова О.А., Каныгина Е.С., Калинина Н.М. Модернизация отечественной системы образования: развитие индивидуальной академической мобильности участников образовательного процесса // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. С. 245.
- Калиновский Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001.
- Кукуев Е.А., Патрушева И.В. Академическая мобильность как фактор повышения конкурентоспособности студентов с инвалидностью // Образование: молодежь, конкурентоспособность: Сборник докладов международной научно-практической конференции. Тюмень, 2018. С. 232–236.
- Лукичев Г.А. Динамика Болонского процесса // Высшее образование сегодня. 2002. № 3. С. 32–39.
- Мартыненко О.О., Жукова Н.В. Управление академической мобильностью в вузах // Университетское управление. 2008. № 1. С. 65–75.
- Микова И.М. Академическая мобильность студентов в вузах России // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2010. № 1(26). С. 16–22.
- Национальный рейтинг университетов // Интерфакс. URL: <https://academia.interfax.ru/ru/ratings>.
- О лицензировании образовательной деятельности: Постановление Правительства РФ от 28.10.2013 № 966 (ред. от 29.11.2018). URL: <https://clck.ru/KHVp8>.
- Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда»: Постановление Правительства РФ от 29.03.2019 № 363. URL: <https://clck.ru/KHVsnH>.
- Слепухин А.Ю. Высшая школа в условиях интернационализации // Высшее образование в России. 2004. № 6. С. 3–12.
- Ставрук М.А. Содержание и организация академической мобильности студентов Финляндии: Дис. ... канд. пед. наук. Сургут, 2011.
- Шакирова А.А., Валеева Р.А. Развитие академической мобильности студентов в России и зарубежом. Казань, 2018.
- Shakirova A., Gizyatova L. Forms of students' academic mobility organization in Russian universities // ORBIS. 2018. Specialissue. Vol. 14. P. 65–73.
- Symonds Q. QS world university rankings // Retrieved from Top Universities. URL: <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>. 2013.

REFERENCES

- Baydenko, V. I. (2015). Bologna process: Present stage. *Vysshee Obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]*, (10). 52-59. (In Russian).
- Bauer, E. A., & Neigaard, M. (2019). Social and welfare training in Denmark (from the experience of NVGU and UC SYD academic mobility). *Vestnik Nizhnevartovskogo Gosudarstvennogo Universiteta [Bulletin of Nizhnevartovsk State University]*, (1), 10-17. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-1/02> (In Russian).
- Bogoslovsky, V. I., Pisareva, S. A., & Tryapitsyna, A. P. (2007). *Razvitie akademicheskoi mobil'nosti v mnogourovnevnom universitetskom obrazovanii*. St. Petersburg. (In Russian).
- Volosnikova L. M., Kukuev, E. A., Bulatova, O. V., Ogorodnova, O. V., & Andreeva, O. S. (2019). Rigidnost' kak psikhologicheskii indikator akademicheskoi mobil'nosti uchashcheysya molodezhi Khanty-Mansiiskogo avto-

nomnogo okruga–Yugry. *Vestnik ugrovedeniya*, 9(2). 384-395. <https://doi.org/10.30624/2220-4156-2019-9-2-384-395> (In Russian).

Gretchenko, A. I., & Gretchenko, A. A. (2013). Bolonskii protsess: integratsiya Rossii v evropeiskoe i mirovye obrazovatel'noe prostranstvo. Moscow. (In Russian).

Devyatova, I. E. (2012). Problems of academy mobility of students. *Vyshee Obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]*, (6). 112-116. (In Russian).

Znovenko, L. V. (2008). Razvitie akademicheskoi mobil'nosti studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyakh nepreryvnogo obrazovaniya. Extended abstract of candidate's thesis. Omsk. (In Russian).

Znovenko, L. V., & Makarenko, A. A. (2005). Akademicheskaya mobil'nost' studenta kak faktor uspeshnogo stanovleniya professional'noi kompetentnosti budushchego pedagoga. In *Obrazovanie v epokhu peremen: sb. nauch. trudov. St. Petersburg*, 105-109. (In Russian).

Kalinina, N. M., Elkin, S. E., Radionova, O. A., Kanygina, E. S., & Kalinina, N. M. (2012). Modernizatsiya otechestvennoi sistemy obrazovaniya: razvitie individual'noi akademicheskoi mobil'nosti uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, (5). 245. (In Russian).

Kalinovsky, Yu. I. (2001). Razvitie sotsial'no-professional'noi mobil'nosti andragoga v kontekste sotsiokul'turnoi obrazovatel'noi politiki regiona. Doctor's thesis. St. Petersburg, (In Russian).

Kukuev, E. A., & Patrusheva, I. V. (2018). Akademicheskaya mobil'nost' kak faktor povysheniya konkurentosposobnosti studentov s invalidnost'yu. In *Obrazovanie: molodezh', konkurentosposobnost': sb. dokladov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Tyumen*, 232-236. (In Russian).

Lukichev, G. A. (2002). Dinamika Bolonskogo protsessa. *Vyshee obrazovanie segodnya*, (3). 32-39. (In Russian).

Martynenko, O. O., & Zhukova, N. V. (2008). Upravlenie akademicheskoi mobil'nost'yu v vuzakh. *Universitetskoe upravlenie*, (1). 65-75. (In Russian).

Mikova, I. M. (2010). Akademicheskaya mobil'nost' studentov v vuzakh Rossii. *Vestnik Ryazanskogo gosudarstvennogo universiteta im. S.A. Esenina*, (1(26)). 16-22. (In Russian).

Natsional'nyi reiting universitetov. Interfaks. URL: <https://academia.interfax.ru/ru/ratings>

O litsenzirovani obrazovatel'noi deyatelnosti: Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 28.10.2013 No. 966 (red. ot 29.11.2018). URL: <https://clck.ru/KHVp8>.

Ob utverzhdenii gosudarstvennoi programmy Rossiiskoi Federatsii "Dostupnaya sreda": Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 29.03.2019 No. 363 URL: <https://clck.ru/KHVSH>.

Slepukhin, A. Yu. (2004). Vysshaya shkola v usloviyakh internatsionalizatsii. *Vyshee Obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]*, (6), 3-12. (In Russian).

Stavruk, M. A. (2011). Soderzhanie i organizatsiya akademicheskoi mobil'nosti studentov Finlyandii, candidate's thesis. Surgut. (In Russian).

Shakirova, A. A., & Valeeva, R. A. (2018). Razvitie akademicheskoi mobil'nosti studentov v Rossii i za rubezhom. Kazan. (In Russian).

Shakirova, A., & Gizyatova, L. (2018). Forms of students' academic mobility organization in Russian universities. *ORBIS*, 14. 65-73.

Symonds, Q. (2013). QS world university rankings. Retrieved from Top Universities: <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>

I.V. Patrusheva, V.Yu. Volina
Tyumen, Russia

DEVELOPMENT OF ACADEMIC MOBILITY FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION

Abstract. The article addresses the problem of academic mobility of students with disabilities in the system of higher education. It describes theoretical approaches to defining the concept and the essence of academic mobility from the point of view of relocating students and professors to other universities to achieve educational goals and in the context of special needs that students may have. Based on the content of the official sites of leading Russian and foreign universities, the organizational and pedagogical conditions for the development of academic mobility were analyzed. Such conditions include informational support, availability of personnel, regulatory and organizational support, psychological and pedagogical assistance. The study arrived at the conclusion that it is necessary to theoretically justify the academic mobility model for university students with disabilities, based on the principles of accessibility and universal design. The system of higher education should provide the opportunity to include all students, including those with special educational needs, in various forms of academic mobility. In the process of obtaining higher education, it is important to create conditions for the development of students' readiness for change, flexibility, the realization of personal and professional activity.

Key words: higher education; inclusive education; mobility; academic mobility; students with disabilities; students with special educational needs; availability; universal design.

About the authors: Inga Valerievna Patrusheva¹, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General and Social Pedagogy; Victoria Yurievna Volina², Master Student seeking a Degree in Pedagogy.

Place of employment: Tyumen State University^{1,2}.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00373 А «Академическая мобильность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях трансформации высшего образования».

Патрушева И.В., Волина В.Ю. Развитие академической мобильности студентов с инвалидностью в условиях высшего образования // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2019. № 4. С. 70–78. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/10>

Patrusheva I.V., Volina V.Yu. Development of academic mobility for students with disabilities in higher education // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 4. P. 70–78. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/10> (In Russian)

дата поступления
8 октября 2019 г.

дата принятия
23 октября 2019 г.

УДК 378
<https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/11>

Л.А. Ибрагимова, Е.А. Новикова
Нижневартовск, Россия

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки бакалавров к профессиональной деятельности с учащимися с ОВЗ, в частности с нарушениями речи. В статье представлен теоретический анализ различных точек зрения и авторских позиций по рассматриваемой проблеме, охарактеризованы основные компоненты профессиональной подготовки бакалавров в вузах. Авторы статьи рассмотрели основные противоречия профессиональной подготовки бакалавров к инклюзивному образованию, связанные с потребностью образовательных учреждений в педагогах, которые будут активно взаимодействовать с семьей обучающихся, отсутствием у педагогов важной инклюзивной компетентности, которая определяется как интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования. Проведенный анализ современных подходов в профессиональной деятельности позволяет сделать следующие выводы: появляется необходимость в профессиональной подготовке, в поиске совершенствования и создания новых инновационных моделей, которые помогут сформировать готовность будущих бакалавров к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; профессиональная деятельность; готовность бакалавров к профессиональной деятельности; компоненты профессиональной деятельности; инклюзия; инклюзивное образование; дети с ограниченными возможностями здоровья.

Сведения об авторах: Лилия Ахматьяновна Ибрагимова¹, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогического и социального образования; Екатерина Александровна Новикова², аспирант кафедры педагогики и педагогического и социального образования.

Место работы: Нижневартовский государственный университет^{1,2}.

Контактная информация: ^{1,2}628605, Россия, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56, каб. 305; ¹e-mail: laibra@yandex.ru; ²e-mail: ekaterina94novikova@yandex.ru.

В последнее время в соответствии с меняющимися запросами государства и перспективными задачами развития российского общества, экономики ведущим условием и направлением в реализации государственной образовательной политики на период 2013–2020 гг. является обеспечение высокого качества российского образования, подготовка педагогических кадров, которые будут оказывать содействие продуктивной профессиональной деятельности. В связи с этим повышается уровень требований со стороны работодателей к высоко-

квалифицированным кадрам, обладающим новыми знаниями и умениями (Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования” на 2013–2020 годы»).

Наряду с новыми требованиями качество образования характеризуется не только уровнем полученных и усвоенных знаний и умений, но и формированием компетентности у педагогов в различных сферах жизнедеятельности, стремлением к саморазвитию, самореализации.

Только педагог сможет сформировать мобильную и креативную личность молодого поколения, потому что именно он является гарантом реализации изменений в образовании, и без его активного участия невозможно достичь высоких результатов в педагогической деятельности. Поэтому поставленному вопросу необходимо уделять большое внимание в период профессиональной подготовки бакалавров в процессе получения высшего образования (Мартынова 2019).

Проблема профессионально-педагогической подготовленности современного педагога указывает на несколько основных противоречий между существующими условиями подготовки педагогических кадров, а также их личностно-профессиональным потенциалом и требованиями, предъявляемыми к результативности педагогической деятельности. В связи с этим проблема профессиональной подготовки бакалавров к будущей работе по развитию творческого воображения дошкольников с нарушением речи занимает одно из ведущих мест и является предметом пристального изучения в психолого-педагогической науке.

Неоспоримым является факт актуальности проблемы и детального изучения заявленного вопроса. Актуальность исследования определяется необходимостью улучшения качества профессиональной подготовки будущих педагогов. В последние годы повышается интерес к проблеме подготовки бакалавров к профессиональной деятельности по развитию творческого воображения у дошкольников с нарушением речи. Это объясняется тем, что несмотря на широкое употребление данного понятия в научных публикациях и в повседневной жизни, оно так и не получило точного определения. Обусловлено это тем, что существует множество различных подходов для раскрытия профессиональной подготовки бакалавров к работе по развитию творческого воображения у детей дошкольного возраста с проблемами здоровья.

Проблема инклюзивного образования рассматривается в педагогических трудах многих исследователей. В статье «Формирование и развитие профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования» авторы отмечают готовность будущих педагогов к работе с детьми, имеющими особые потребности в здоровье, и необходимость повышения уровня профессиональной подготовки бакалавров с данной категорией детей (Линкер, Юсупова 2019).

Главным принципом организации инклюзивного образовательного процесса выступает необходимость создания образовательной среды, которое сопровождается рядом материальных, нормативных и организационных изменений в любой общеобразовательной организации. Среди этих изменений – подготовка педагогических кадров, которая связана с этапом психологических и ценностных изменений. В работах С.В. Алехиной основательно прослеживается дефицит научно-методического обеспечения развития инклюзивных процессов в образовании, дефицит кадрового обеспечения, организация подготовки и повышения квалификации специалистов в области психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования (Алехина 2011).

В современной педагогической практике имеется определенный ряд противоречий, которые проявляются между социальным заказом государства и образовательными учреждениями. Данные противоречия заключаются в следующем. Педагог должен эффективно взаимодействовать с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, а также с их родителями. У образовательных учреждений существует потребность в педагогах, которые будут гуманистически взаимодействовать с семьей обучающихся, однако у педагогов отсутствует важная инклюзивная компетентность, которая определяется как интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования.

Особые условия создаются и рассматриваются в рамках инклюзивного образования. Все дети с особыми образовательными потребностями, независимо от их образовательных возможностей, имеют право на раскрытие своего творческого потенциала в любой деятельности, которая будет приносить пользу обществу. При этом данная проблема заключается не только в интеграции отдельной системы образования обучающихся, но и в создании комфортной среды для таких детей.

Необходимо отметить, что проблема профессиональной подготовки была предметом исследования ряда психологов, педагогов и философов во все времена. В античных философских трудах мыслителей раскрываются различные вопросы профессиональной подготовки личности, представлено видение системы воспитания детей и молодежи в условиях рабовладельческого общества, описано создание государственной системы образования и воспитания для взрослого поколения, общества, рас-

смотрен процесс самосовершенствования человека в течение всей своей жизни. А. Ковалева, А. Гавриш в своей статье «Педагогизм и философия о подготовке учителя» делают акцент на мнение философов античности о том, что руководство учебно-воспитательным и образовательным процессом должно осуществляться в первую очередь государством, потому что государство определяет цели, задачи и содержание, а гармоничное развитие личности – это краеугольный камень воспитания и образования (Ковалева, Гавриш 2010).

В философских трудах утверждается, что развитие мышления человека и формирование его мировоззрения может успешно протекать только в процессе деятельности. В дальнейшем источником познания выступает самопознание, которое способствует развитию основных знаний, умений и навыков, поиску истины, что, несомненно, поможет в подготовке молодого поколения к самостоятельной жизни (Мильцова 2006). Проблемы профессиональной подготовки педагогов являются предметом пристального внимания отечественных исследователей. Исключительную важность профессии педагога отмечали они в своих исследованиях. Особое внимание они придавали нравственности, личностным качествам и умению преподавать, считали, что среди личностных качеств педагога на первое место необходимо выдвигать доброту, разумность, рассудительность, а также любовь к детям и любознательность (Микешина 2001).

В монографии Е.В. Бережновой, В.В. Краевского профессиональная подготовка интерпретируется через усвоение профессиональных знаний, умений и навыков. Однако авторы акцентируют внимание читателей на том, что комплекс усвоенных знаний и специальных умений не всегда присутствует в работе педагогов. Нередко выпускники педагогических специальностей оказываются не компетентны перед педагогической действительностью, с которой они сталкиваются в образовательных организациях. Следовательно, усвоение определенных знаний, умений и навыков есть обязательное, но не единственное условие качественной подготовки будущих специалистов. Главным в определении качества образования является ориентация на профессиональную подготовку и на конкретную практическую деятельность, а именно на профессиональную готовность к развитию творческого воображения дошкольников с нарушением речи (Бережнова, Краевский 2007).

Проблему профессионально-педагогической подготовки современного педагога рассматривал в педагогических трудах отечественный педагог В.А. Сластенин. Он говорил о том, что задачи, которые выдвигает общество перед любыми образовательными организациями, сможет решить тот педагог, у которого развито системное видение педагогического процесса как целостного явления и есть готовность к его реализации, поэтому важно обратиться к поиску необходимых условий, которые способствовали бы формированию профессионализма у будущих педагогов (Сластенин 2009).

Особого внимания заслуживает совместная статья преподавателей Нижневартковского государственного университета (НВГУ) Л.А. Ибрагимовой, Г.А. Петровой «Профессиональная компетенция учителя: содержание, структура». Авторы рассмотрели такие основные виды педагогической деятельности, как преподавание, внеурочная деятельность, методическая деятельность, учебно-научная деятельность, повышение квалификации (Ибрагимова, Петрова 2010), а также выделили требования, предъявляемые к профессиональной готовности педагога. Сущность этих требований заключается в том, чтобы педагоги в период профессиональной подготовки в вузе овладели определенными знаниями в области различных культур, теорий поликультурного образования; понимали социально-психологические особенности учащихся; использовали в будущей деятельности современные технологии; умели выделять или вносить в содержание общего образования идеи, отражающие культурное многообразие; могли организовать педагогический процесс как диалог носителей различных культур. Педагогическая деятельность любого уровня направлена на единство и целостность педагогического процесса, что отражает его многофункциональный характер.

В педагогических исследованиях А.А. Орлова подчеркивается, что профессиональная подготовка бакалавров – это процесс и результат освоения ими системы профессиональных знаний, осознания личностного смысла, а также формирование основных общепедагогических умений: аналитико-диагностических, прогностических, конструктивно-организаторских, коммуникативных и рефлексивных. Развитие важнейших профессионально-личностных качеств постепенно становится основой развития педагогического кредо педагога (Орлов 2001).

В учебном пособии Г.Н. Серикова рассмотрены вопросы профессиональной подготовки, которая характеризуется личностным опытом. Профессиональная подготовка может приобретаться только в процессе совместной деятельности преподавателей и студентов, а в дальнейшем становится инструментом на пути к профессиональной деятельности (Сериков 2009).

В монографии Л.М. Сизоненко обширно проанализирована тема профессиональной подготовки бакалавров в вузе. Очень важным автор считает тот момент, что профессиональная подготовка носит разносторонний характер и характеризуется в виде определенной системы компонентов, включающихся в педагогическую деятельность.

Мотивационный компонент способствует формированию у бакалавров потребности качественно выполнять свои обязанности в профессиональной деятельности, осуществлять самоанализ и вести учет результатов.

Целевой компонент формирует представления о целях и результатах своего труда, о структурной и процессуальной стороне профессиональной деятельности.

Психологический компонент проявляется в профессионально-педагогической деятельности личности, реализуется через психологические механизмы, которые обеспечивают достижения поставленных целей. Психологический компонент формирует представления бакалавров о себе как о профессионале.

Научно-теоретический компонент заключается в совокупности научных представлений, которые формируются в процессе теоретической подготовки, и неразрывно связан с развитием педагогического мышления. Результатом является сформированность у будущего педагога аналитических, прогностических и проективных умений.

Эмоционально-волевой компонент направлен на развитие у бакалавров целеустремленности, настойчивости, работоспособности, самоорганизации и самоконтроля, умения преодолевать трудности, препятствия, появляющиеся в процессе решения различных проблем и ситуаций в процессе педагогической деятельности.

Организационно-практический компонент проявляется в организаторских и коммуникативных умениях бакалавров в профессиональной деятельности (Сизоненко 2006).

В.П. Кузовлев отмечает, что на организационно-практический компонент влияют условия преподавания и объяснения теоретического материала. Именно от условий организации учебных занятий бакалавров зависит вектор оптимального выбора педагогического поведения в профессиональной деятельности (Кузовлев 1999). Методически грамотно сформированная культуроведческая компетенция у студента-слушателя – это верный путь к правильной работе будущего педагога с подрастающим молодым поколением и достижению поставленных задач и целей современного высшего образования.

Теоретический анализ литературы показывает, что проблема подготовки к профессиональной деятельности бакалавров педагогического образования и, в частности, инклюзивного образования (работа с детьми с нарушением речи) рассматривается достаточно обширно. На основании вышеизложенного материала можно сделать вывод, что во всех взглядах ученых прослеживается определенное совпадение. Во-первых, появляется необходимость в профессиональной подготовке, а именно в совершенствовании существующих, поиске и создании новых инновационных моделей, которые помогут сформировать готовность будущих бакалавров к профессиональной деятельности (Салаватова 2013). Во-вторых, немаловажным показателем профессиональной подготовки являются основные фундаментальные знания, умения и навыки. В-третьих, особое внимание необходимо уделить формированию компетентной и культуросообразной платформы в образовании.

Таким образом, в условиях модернизации профессионального образования и в целях обеспечения эффективности обучения при подготовке будущих специалистов особую актуальность приобретают вопросы повышения профессионализма преподавателей (Ибрагимова, Скобелева 2017), в том числе и в области инклюзивного образования.

ЛИТЕРАТУРА

Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.

Бережнова Е.В., Краевский В.В. Исследования в области образования: проблемы управления качеством. М., 2007.

Ибрагимова Л.А., Петрова Г.А. Профессиональная компетенция учителя: содержание, структура // Вестник Нижневартковского государственного гуманитарного университета. 2010. № 1. С. 52–56.

Ибрагимова Л.А., Скобелева И.Е. Электронные образовательные ресурсы как важнейший элемент обеспечения качественной подготовки будущих специалистов среднего звена // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2017. № 3. С. 16–20.

Ковалева А., Гавриш А. Педагоги-гуманисты и философы о подготовке учителя // Гуманизация учебно-воспитательного процесса: Сборник научных трудов. Славянск, 2010. Вып. 1. С. 27.

Кузовлев В.П. Профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе (научно-методический и организационно-педагогический аспекты): Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999.

Линкер Г.Р., Юсупова Ю.М. Формирование и развитие профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 1. С. 79–89.

Мартынова А.В. Формирование культуроведческой компетенции будущего учителя начальной школы в период профессиональной переподготовки специалиста (на примере изучения языковых дисциплин) // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 1. С. 90–95.

Микешина Л.А. Хрестоматия по истории философии (русская философия). М., 2001. Ч. 3.

Мильцова В.Ф. Формирование профессиональной компетентности куратора в учреждениях среднего профессионального образования: Дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2006.

Орлов А.А. Педагогика: Концепция и учебная программа курса для студентов пед. вуза / ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Тула, 2001.

Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования” на 2013–2020 годы». URL: <https://clck.ru/KGL6U>.

Салаватова А.М. Модель формирования готовности будущих бакалавров педагогики к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 2(39). С. 21–25.

Сериков Г.Н. Управление достижением качества образования. Челябинск, 2009.

Сизоненко Л.Н. Повышение качества профессионально-педагогического образования студентов колледжа в условиях персонализированного обучения. Челябинск, 2006.

Сластенин В.А. Педагогика и психология инновационного образования. М., 2009.

Хентонен А.Г., Падалко А.И. Профессиональная подготовка студентов к инклюзивному образованию // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 5-3. С. 182–185.

REFERENCES

Alekhina, S. V., Alekseeva, M. N., & Agafonova, E. L. (2011). Preparedness of Teachers as the Main Factor of Success of the Inclusive Process in Education. *Psychological Science and Education*, (1), 83-92. (In Russian).

Berezhnova, E. V., & Krajewski, V. V. (2007). *Issledovaniya v oblasti obrazovaniya: problemy upravleniya kachestvom*, Moscow. (In Russian).

Ibragimova, L. A., & Petrova, G. A. (2010). Professional'nayakompetentsiyauchitelya: sodержanie, struktura. *Vestnik Nizhnevartovskogo Gosudarstvennogo Universiteta [Bulletin of Nizhnevartovsk State University]*, (1), 52-56. (In Russian).

Ibragimova, L. A., & Skobeleva, I. E. (2017). Electronic educational resources as an essential element of providing quality training for future middle-level professionals. *Vestnik Nizhnevartovskogo Gosudarstvennogo Universiteta [Bulletin of Nizhnevartovsk State University]*, (3), 16-20. (In Russian).

Kovaleva, O., & Gavriush, O. (2010). Pedagogi-gumanistyifilosofy o podgotovkeuchitelya. In *Gumanizatsiyauchebno-vospitatel'nogoprotsessa: sb. nauchn. Trudov*, (1), Slavyansk, 27. (In Russian).

Kuzovlev, V. P. (1999). Professional'naya podgotovka studentov v pedagogicheskom vuze (nauchno-metodicheskii i organizatsionno-pedagogicheskii aspekty). Doctor's thesis. Moscow. (In Russian).

Linker, G. R., & Yusupova, Y. M. (2019). The formation and development of teachers' professional competence regarding inclusive education. *The Bulletin of Nizhnevartovsk State University [Vestnik Nizhnevartovskogo Gosudarstvennogo Universiteta]*, (1), 79-89. (In Russian).

Martynova, A. V. (2019). Developing cultural competence of future primary school teachers in professional retraining (language teaching-learning). *Vestnik Nizhnevartovskogo Gosudarstvennogo Universiteta [Bulletin of Nizhnevartovsk State University]*, (1), 90-95. (In Russian).

Michelina, L. A. (2001). *Khrestomatiya po istorii filosofii (russkaya filosofiya)*. Moscow. (In Russian).

Miltsova, V. F. (2006). Formirovanie professional'noi kompetentnosti kuratora v uchrezhdeniyakh srednego professional'nogo obrazovaniya, candidate's thesis. Chelyabinsk. (In Russian).

Orlov, A. (2001). *Pedagogika: kontseptsiyai uchebnaya programma kursa dlya studentov pedvuza*. Tula. (In Russian).

Postanovlenieot 15 aprelya 2014 g. No. 295 Ob utverzhdeniigosudarstvennoiprogrammyRossiiskoiFederatsii“Razvitieobrazovaniya”na 2013-2020 gody. URL: <https://clck.ru/KGL6U>.

Salavatova, A. M. (2013). Modeling readiness bachelor pedagogy students to work in comprehensive schools with significant ethnocultural focus. *The world of science, culture and education*, (2(39)), 21-25. (In Russian).

Serikov, G. N. (2009). *Upravlenie dostizheniem kachestva obrazovaniya*. Chelyabinsk. (In Russian).

Sizonenko, L. N. (2006). Povyshenie kachestva professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya studentov kolledzha v usloviyakh personalizirovannogo obucheniya. Chelyabinsk. (In Russian).

Slastenin, V. A. (2009). Pedagogika i psikhologiya innovatsionnogo obrazovaniya. Moscow. (In Russian).

Hentonen, A. G., & Padalko, A. I. (2016). Professional preparation of Students for Inclusive Education. *Historical and Social-Educational Idea*, 8(5-3), 182-185. (In Russian).

L.A. Ibragimova, Ye.A. Novikova
Nizhnevartovsk, Russia

PREPARATION OF BACHELORS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN INCLUSIVE EDUCATION: THEORETICAL ASPECT

Abstract. The article discusses the problem of training Bachelors with health limitations, in particular speech disorders, for future professional activities. The article presents a theoretical analysis of various opinions and viewpoints the issue under consideration, and describes the main components of Bachelor educational programs in universities. The authors examined the main contradictions in the professional training of Bachelors in inclusive education as educational institutions need teachers, who can actively interact with the families of students while the teacher may be lacking the important inclusive competence, which is defined as integrative personal education, determining the ability to carry out professional functions in the process of inclusive education. The analysis of modern approaches in the professional activity brought about the conclusion that there is an emerging need in improvement of vocational training of teachers and search for new models that can help fully prepare future Bachelors for their professional activities.

Key words: vocational training; professional activity; Bachelors preparedness for professional activity; professional activity components; inclusion; inclusive education; children with disabilities.

About the authors: Liliya Akhmatyanovna Ibragimova¹, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical and Social Education; Yekaterina Aleksandrovna Novikova², Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Pedagogical and Social Education.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University^{1,2}.

Ибрагимова Л.А., Новикова Е.А. Подготовка бакалавров к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании: теоретический аспект // Вестник Нижнеуртского государственного университета. 2019. № 4. С. 78–83. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/11>

Ibragimova L.A., Novikova Ye.A. Preparation of bachelors for professional activity in inclusive education: theoretical aspect // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 4. P. 78–83. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/11> (In Russian)

дата поступления
12 апреля 2019 г.

дата принятия
13 ноября 2019 г.

УДК 378.937:4 (07)
<https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/12>

М.Г. Федотова, З.В. Возгова
Челябинск, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность научно-исследовательской компетентности учителя иностранного языка в современных условиях, описана ее структура и содержание. Основными методами исследования выступают анализ научной литературы, обобщение и систематизация педагогического опыта по проблеме, опрос студентов с целью выяснения их подготовленности к научно-исследовательской деятельности. Цель представленного исследования состоит в теоретическом анализе формирования научно-исследовательской компетентности у студентов. Результатом данного исследования является рассмотрение вопроса формирования научно-исследовательской деятельности у студентов, которая включает три этапа (подготовительный, основной и заключительный) с комплексом заданий для каждого из них. Анализ практического исследования подтвердил, что необходима организация специальной подготовки студентов к исследовательской деятельности. Одним из эффективных способов формирования НИК являются различные виды задач как основы анализа конкретных методических ситуаций на уроке иностранного языка. Можно констатировать, что формирование НИК носит поэтапный характер и обеспечивает становление всех ее составляющих в комплексе. Мы пришли к выводу, что научно-исследовательская компетентность создает благоприятные условия для развития профессиональной компетентности учителя иностранного языка, а также оказывает положительное влияние на развитие когнитивной сферы личности.

Ключевые слова: компетентность; компетенция; научно-исследовательская компетентность; формирование научно-исследовательской компетентности; компетентностный подход; задачный подход; задача.

Сведения об авторах: Марина Геннадьевна Федотова¹, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики обучения английскому языку; Зинаида Владимировна Возгова², доктор педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков с курсом латинского языка.

Место работы: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет¹, Южно-Уральский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации².

Контактная информация: ^{1,2}454080, Россия, г. Челябинск; ¹тел.: 8(963)076-89-19, e-mail: fedotovamg@cspu.ru; ²тел.: 8(900)078-44-95, e-mail: zinaidavozgova@mail.ru; vozgovazv@cspu.ru

Компетентностная модель обучения, получившая широкое распространение в последние десятилетия как ответ на вызовы процессов глобализации и интеграции, определила основные тенденции развития системы профессионального педагогического образования. Направленность учебного процесса на подготовку компетентного, способного к эффективной работе в условиях жесткой конкуренции, готового к постоянному профессиональному совершенству и креативной самореализации специалиста потребовала смещения акцента на развитие интеллектуального потенциала будущего учителя иностранного языка, что отражает существенные закономерности образовательного процесса, ориентированного на разработку адекватных методов и средств формирования научно-исследовательской компетенции (НИК) как составной части профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка.

Следует признать, что в условиях современного мирового образовательного пространства увеличение доли интеллектуального, исследовательского потенциала личности резко возрастает, так как для эффективного и качественного осуществления профессиональной деятельности необходимы не только прагматико-ориентированные знания, умения и навыки, обеспечивающие развитие способности к получению новых знаний, но и способности, которые инициируют разработку и реализацию новых перспективных дидактических технологий, воссоздающих в учебном процессе предметное и социальное содержание профессиональной деятельности педагога. Вследствие этого обращение к идее формирования научно-исследовательской компетентности становится весьма актуальным.

Проблема реализации компетентностного подхода нашла должное отражение в научных разработках исследователей как в России, так и за рубежом (Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, И.А. Зимняя, Л.Ф. Львов, А.К. Маркова, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской,

Г.К. Щедровицкий, Н.О. Яковлева, W.D. Hunter, K. Curran, W. Brustein и др.).

Ведущими понятиями компетентностного подхода выступают «компетенция» и «компетентность». Опираясь на предшествующий опыт и современные исследования, мы рассматриваем компетенцию как систему знаний, навыков, умений, освоение обобщенных способов деятельности и личностных качеств, необходимых для выполнения профессиональных обязанностей. Вслед за И.А. Зимней, Г.К. Селевко и другими мы исходим из понимания компетентности как готовности и способности человека исполнять свои профессиональные обязанности (Селевко 2004; Зимняя 2006). Следовательно, компетенции, будучи частью компетентности, входят в ее состав, определяя содержание и структуру данной компетентности. Исходя из этого НИК рассматривается нами как интегральное качество личности будущего учителя иностранного языка (ИЯ), способного и готового продуктивно осуществлять и решать профессиональные задачи на основе овладения комплексом компетенций, составляющим суть научно-исследовательской деятельности, и выражать свою социально значимую позицию и готовность к осуществлению педагогической деятельности в конкретной профессиональной ситуации.

В современном педагогическом контексте исследовательская деятельность связана, с одной стороны, с получением и интерпретацией нового научного знания, а с другой – с особым родом организованных способностей (компетенций), которые формируют стиль научно-исследовательской деятельности обучаемых. Для определения комплекса компетенций, входящих в НИК, исследовательская деятельность рассматривается как вид образовательно-профессиональной деятельности, в которой уровень активности субъекта определяет ее развитие и обеспечивает успешное решение профессиональных задач. Таким образом, НИК учителя ИЯ – это интегративное целостное образование, которое включает в себя компетенции, соотносимые с различными аспектами на-

учно-исследовательской деятельности. Как следствие, НИК представляет собой, во-первых, совокупность методологической, проекторочной, когнитивно-дискурсивной, верификационной и инновационной компетенций, во-вторых, имеет ярко выраженную практическую направленность, которая отражает связь между знаниями, умениями, навыками, в-третьих, носит стабильный содержательный характер и имеет постоянные свойства проявления.

Формирование НИК – это специальным образом организованный целенаправленный процесс, функционирование которого опирается на ряд принципов. Тот факт, что развитие НИК у студентов происходит одновременно и взаимосвязано с формированием других профессиональных компетентностей, свидетельствует о том, что процесс ее становления осуществляется с учетом принципов имплицитности компонентов содержания обучения иностранному языку, принципа целостности педагогического процесса и его изоморфности, системности, профессиональной направленности и активности. Учитывая многоаспектный характер НИК, можно свидетельствовать о том, что формирование НИК происходит на основе социально-личностного подхода, который позволяет совместить цели общества с целями личности, рассматривая процесс становления НИК как цель формирования профессионально-ориентированной познавательной деятельности. Системный подход к формированию НИК требует учета существенных структурных характеристик профессионального обучения в процессе подготовки учителя ИЯ. При этом профессиональная подготовка учителя ИЯ выступает как сложноорганизованная целостная педагогическая система, структура которой детерминирована определенными компонентами. Именно взаимосвязь между этими компонентами обеспечивает качественное развитие НИК, так как системный подход в его общепринятом понимании способствует анализу этих внутренних связей в системе подготовки учителя ИЯ, ее внутреннее строение и целостность.

По мнению Н.В. Кузьминой, методическая система – это совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, преднамеренного влияния на формирование НИК. Данная педагогическая система представляет совокупность структурных и функциональных компонентов. К структурным компонентам, по ее мнению, относятся: а) целевой компонент; б) информационный компонент; в) средства коммуникации; г) учащиеся; д) учитель. К

функциональным компонентам относятся: а) гностический; б) проекторочный; в) конструктивный; г) коммуникативный; д) организаторский (Кузьмина 2002). И.А. Цатурова дополнила систему, структурировав ее по следующим компонентам: а) цель учебного процесса; б) содержание обучения; в) средства коммуникации (методы и средства обучения); г) субъект учения; д) субъект научения (преподаватель); е) организационные формы учебного процесса (Цатурова 2003). В логике данных исследований мы рассматриваем систему подготовки учителя ИЯ к проведению научного исследования как совокупность взаимосвязанных компонентов, которые обеспечивают формирование комплекса научно-исследовательских компетенций в соответствии с нормами государственного образовательного стандарта высшего образования, необходимых для актуализации научно-исследовательской деятельности.

Исходя из вышеизложенного, в процессе формирования НИК выделяют три последовательно сменяющих друг друга этапа: подготовительный, основной и заключительный. Задача подготовительного этапа состоит во владении знаниями, навыками, умениями, обобщенными способами деятельности по дисциплинам как общепрофессионального, так и профессионального характера в координировании и комбинировании учебных действий в соответствии с видами исследовательских компетенций, которые осуществляются за счет решения методических задач и подготовки проектных заданий, ролевых игр, сообщений, рефератов. На данном этапе закладываются основы методологической компетенции.

Основной этап подготовки к научно-исследовательской деятельности связан со становлением проектной и когнитивно-дискурсивной компетенции. Комплексность и синтез содержания профессиональных и специальных дисциплин по видам НИК реализуется за счет работы над курсовым проектом, подготовки сообщения для его защиты, а также участия в научной студенческой конференции и написания научной статьи.

На заключительном этапе особое внимание направлено на верификационную и инновационную компетенции, которые завершают формирование НИК, придавая ей интегративное качество. Процесс становления и преобразования НИК как интегративной целостности и достижения нормативного уровня сформированности входящих в нее компетенций достигается за счет написания ВКР и ее защиты как результата проведенного научного исследования.

Формирование НИК происходит в активной познавательной деятельности обучаемого и направлено, во-первых, на усиление прагматического вектора профессиональной подготовки учителя ИЯ, так как овладение предметными знаниями, умениями и навыками происходит параллельно с их использованием, что придает всему образовательному процессу личностно значимый и мотивированный характер, во-вторых, на актуализацию профессионально-познавательной деятельности обучающихся и активизацию их как субъектов данной деятельности, открывая путь для использования личностного интеллектуального потенциала, что придает познавательной деятельности продуктивный и творческий характер, тем самым способствует повышению эффективности системы профессиональной подготовки; в-третьих, на включение обучающихся в процесс создания научно-исследовательского продукта, который требует не только постоянного накопления, обновления и структурирования научных знаний, но и умений реализовывать себя в команде, что позволяет усилить социальную направленность процесса подготовки учителя ИЯ. Такой подход к организации системы подготовки учителя иностранного языка носит интегративный характер и сопряжен с овладением комплекса компетенций, отражающих научно-исследовательский характер познавательной деятельности обучающихся (Коряковцева 2010).

Следует учитывать, что в отличие от других форм учения, профессионально-познавательная деятельность будущего учителя ИЯ направлена на: а) овладение учебным материалом, т. е. когнитивная составляющая НИК; б) освоение умений и навыков (действенно-практическая сторона компетенции); изменение субъекта познания (личностная составляющая НИК). Научно-исследовательская деятельность

характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, имеет целенаправленный и осознанный характер, детерминированный содержанием и ее структурой. Профессионально-познавательная деятельность приобретает научно-исследовательский характер благодаря тому, что ее предмет составляет определенный вид познавательной задачи, так как, по мнению Д.Б. Богоявленской, ход человеческой деятельности обусловлен, прежде всего, объективной логикой задач (Богоявленская 2008).

Для достижения намеченных результатов обучения нами была выбрана задача как средство обучения, поскольку она: а) создает условия для управления учебным процессом по формированию НИК у студентов, отслеживая результаты каждого обучающегося, позволяет выйти на совершенствование педагогических технологий самого преподавателя, действия которого ориентированы на активизацию познавательной деятельности обучающихся; б) обеспечивает преемственность и эффективность процесса управления формированием НИК; в) требует от обучающихся комплексного применения знаний, умений и навыков. Представленные нами 3 группы знаний обеспечивают последовательный характер комплекса задач, которые коррелируют со структурными компонентами компетенций. Такой подход позволяет: а) произвести отбор задач для каждого этапа в соответствии со структурой и содержанием компетенций, с учетом возрастных особенностей обучающихся, их интересов и профессиональных потребностей; б) выстроить учебные задачи в определенной последовательности и взаимосвязи с учетом возрастания трудностей и преемственности этапов формирования, с правильным соотношением репродуктивных и творческих задач.

Таблица

Этапы формирования научно-исследовательской компетентности

Этапы	Содержание	Типы заданий	Составляющие НИК
Подготовительный	Запоминает и воспроизводит материал	Определите, перечислите, запомните, объясните, приведите пример, опишите	Когнитивная
Основной	Владеет материалом, создает свои высказывания, используя ранее изученный материал, выделяет отдельные элементы, определяет взаимосвязь на основе интерпретации	Используйте, представьте, сравните, определите, сформулируйте	Действенно-практическая
Заключительный	Объединяет части в новое целое, оценивает, подтверждает, предлагает, рекомендует	Предложите, аргументируйте, рекомендуйте, подтвердите	Личностная

Следовательно, эффективность формирования комплекса научно-исследовательских компетенций обеспечивается за счет:

– организации ситуации развития и направленности на создание личностно-образовательного продукта;

– актуализации творческого потенциала на основе конструктивно-творческой самостоятельной учебной деятельности и активизации личностно значимых мотивов обучения;

– стимулирования новых форматов взаимодействия субъектов образовательного процесса на основе образовательного подхода (Никитина 2000);

– интеграции межпредметных знаний и включения процесса освоения языка и культуры в реальную научно-исследовательскую деятельность, в процессе которой происходит постепенное освоение всех компонентов, составляющих содержание и структуру научно-исследовательской деятельности.

В ходе экспериментального исследования были опрошены 30 студентов V курса факультета иностранных языков. Анализ полученных результатов по определению сформированности НИК у студентов позволяет констатировать, что выявлены некоторые особенности готовности студентов к решению исследовательских задач в ходе педагогической и исследовательской практик. Предлагаемые исследовательские задачи отличались по направлению (на субъекта процесса обучения, их взаимодействия, на образовательную среду и педагогический процесс); по своему содержанию (педагогическая диагностика, педагогическое проектирование, педагогическое сопровождение и педагогическое общение) и по средствам предлагаемых решений (разнообразные методы исследования, формы и технологии обучения и изучения).

Результаты исследования показали, что степень готовности к решению исследовательских задач различна. Только 45,8% опрошенных студентов считают, что они готовы к проведению исследования, 28,2% – скорее готовы, чем нет. Около 19% опрошенных затрудняются дать ответ на этот вопрос, а 7%, что составляет треть студентов, отмечают, что они скорее не готовы, чем готовы.

Анализ данных позволил нам сформулировать необходимые условия подготовки студентов к исследовательской практике.

1. Проведение диагностики на предмет выяснения готовности и затруднений студентов к осуществлению научно-исследовательской практики.

2. Организация дифференцированной помощи студентам в зависимости от их готовности к исследовательской деятельности.

3. Проектирование и реализация различных вариантов взаимодействия студентов и преподавателей в ходе исследовательской практики.

4. Оказание дифференцированной помощи в выполнении и представлении результатов исследовательской работы.

5. Осуществление текущего и итогового контроля за оформлением результатов научного исследования.

Формирование НИК в ходе профессиональной подготовки позволяет: а) осуществлять поэтапный подход к формированию каждой из составляющих НИК; б) работать в режиме развития; в) формировать гуманистические и образовательные ценности; г) развивать у обучающихся методологическую культуру для осмысления и коррекции своего исследовательского опыта.

Организация процесса формирования НИК опирается на: мотивацию к учению; реализацию полученных знаний в ходе практики; достаточный уровень методологической культуры; развитие как общих, так и специальных способностей; интеллектуальный потенциал обучаемых; готовность к самоуправлению и принятию ответственности за свой труд; формирование индивидуальных стратегий учения.

Значимость овладения студентами НИК определяется возможностью реализации важнейших функций:

– аналитической – количественное и качественное изучение состояния проблемы, степени ее разработанности. Суть этой функции состоит в выявлении факторов, отражающих соотношение внутренних и внешних условий развития, взаимосвязь замысла, содержания, средств и результатов;

– диагностической – связь различных комплексов диагностических приемов, способов, методов, использование разнообразных диагностических методик;

– поисковой – конструирование материала, процедуры исследования, моделирование компонентной организации изучаемого объекта;

– познавательной;

– системообразующей – нацеленность на конструирование новой системы знаний и оформление ее в виде концепции, теории;

– прогностической – предвосхищение результатов исследования;

– практического преобразования – введение новшеств, которые направлены на оптимизацию условий.

ЛИТЕРАТУРА

- Богоявленская Д.Б. Психология мышления: Интеллектуальная активность. М., 2008.
- Зимняя И.А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.
- Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии. М., 2010.
- Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. М., 2002.
- Никитина Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования. Челябинск, 2000.
- Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 138–144.
- Цатурова И.А. Шестикомпонентная методическая система обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Учебник – Учитель – Ученик: Материалы всероссийской научно-практической конференции. М., 2003. С. 334–342.

REFERENCES

- Bogoyavlenskaja, D. B. (2008). *Psikhologiyamyshleniya: Intellektual'nayaaktivnost'*. Moscow. (In Russian).
- Zimnjaja, I. A. (2006). *Kompetentnostnyi podkhod: kakovo ego mesto v sisteme sovremennykh podkhodov k problemam obrazovaniya (teoretiko-metodologicheskii aspekt)*. *Higher Education Today*, (8).20-26. (In Russian).
- Koryakovtseva, N. F. (2010). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: productivnye obrazovatel'nye tekhnologii*. Moscow. (In Russian).
- Kuz'mina, N. V. (2002). *Ponyatie "pedagogicheskoi sistemy" I kriterii ee otsenki*. In *Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya*. Moscow. (In Russian).
- Nikitina, E. Yu. (2000). *Teoriya i praktika podgotovki budushchego uchitelya k upravleniy u differentsiatsiei obrazovaniya*. Chelyabinsk. (In Russian).
- Selevko, G. K. (2004). *Kompetentnostii i khklassifikatsiya*. *Narodnoe obrazovanie*, (4).138-144. (In Russian).
- Tsaturova, I. A. (2003). *Shestikomponentnaya metodicheskaya Sistema obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze*. In *Uchebnik-Uchitel'-Uchenik: materialyVserossiiskoinaumno-prakticheskoiikonferentsii*, Moscow. 334-342. (In Russian).

M.G. Fedotova, Z.V. Vozgova
Chelyabinsk, Russia

FORMATION OF SCIENTIFIC RESEARCH COMPETENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. The article covers the relevant scientific research competence of a foreign language teacher in modern conditions, describes its structure and content. The main methods of research include analysis of scientific literature, generalization and systematization of pedagogical experience on the problem, the survey of students to determine their readiness for research activities. The purpose of the presented research is a theoretical analysis of the formation of scientific research competence of students. The result of the study is to consider formation of research activities among students, which includes three stages: preparatory, main, and final with a set of tasks for each of them. The analysis of practical research has confirmed that specifically designed training is required to prepare students for scientific research activities. The most effective ways of forming scientific research competence involve different types of tasks, but the basics of the analysis are composed of specific methodological cases at a foreign language lesson. It can be stated that the formation of scientific research competence consists of a number of stages ensuring the formation of all its components as a complex. In conclusion scientific research competence creates favorable conditions for professional competence development of a foreign language teacher, as well as it has a positive impact on the development of the cognitive field of an individual.

Key words: competence; scientific research competence; formation of scientific research competence; competence-based approach; task-based approach; task.

About the authors: Marina Gennadievna Fedotova¹, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of English Language and Methods of Teaching English; Zinaida Vladimirovna Vozhova², Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Foreign Languages with a Latin course.

Place of employment: South Ural State Humanitarian Pedagogical University^{1,2}.

Благодарность (Acknowledgements)

Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» по договору на выполнение НИР № 114/05/П от 15.05.2018 г. по теме «Организация научно-исследовательской среды как условие самореализации студента вуза».

The article is written within the research work on the topic “Organization of scientific research environment as self-realization factor for university students” (research contract №114/05/П of 15.05.2018, contract owner Krasnoyarsk state pedagogical university named after V.P.Astafiev).

Федотова М.Г., Возгова З.В. Формирование научно-исследовательской компетентности у студентов в процессе профессиональной подготовки // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2019. № 4. С. 83–89. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/12>

Fedotova M.G., Vozgova Z.V. Formation of scientific research competence of students in the process of professional training // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 4. P. 83–89. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/12> (In Russian)

дата поступления
30 октября 2019 г.

дата принятия
03 сентября 2019 г.

УДК 378.147.88
<https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/13>

Ю.Ю. Петрова, Е.В. Севастьянова
Сургут, Россия

ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ХИМИЯ»

Аннотация. Авторами показан опыт использования методологии проектно-ориентированного обучения для реализации стандартов Международной инициативы CDIO в дисциплинах 1–2 курсов программы бакалавриата направления «Химия». Подробно рассмотрена исследовательская деятельность студентов в проекте СурГУ «Локальная ферма», направленная на создание системы химического мониторинга состояния и качества растений, выращенных в защищенном (закрытом) грунте. Было показано, что в результате проектной деятельности в дисциплинах «Введение в проектную деятельность» (1–2 семестры) и «Проектная деятельность» (3–4 семестры) наряду с общепрофессиональными у студентов формируются и развиваются личностные и межличностные компетенции (коммуникативность, гибкость, умение работать в команде), а также повышается уровень личной мотивации к инженерным профессиям. Сравнительный анализ показал, что требования к результатам обучения выпускников образовательных программ в области техники и технологий (CDIO Syllabus) хорошо согласуются с компетенциями, изложенными в новых стандартах ФГОС (3++). Это демонстрирует применимость стандартов CDIO к реализации образовательных программ по направлениям бакалавриата «Химия».

Ключевые слова: профессиональное образование; проектная деятельность; проектно-ориентированное обучение; результаты обучения; компетентностный подход; стандарты международной инициативы CDIO.

Сведения об авторах: Юлия Юрьевна Петрова¹, кандидат химических наук, директор института естественных и технических наук, доцент кафедры химии; Екатерина Викторовна Севастьянова², заведующая кафедрой химии, доцент кафедры химии.

Место работы: Сургутский государственный университет^{1,2}.

Контактная информация: ^{1,2}628412, Россия, г. Сургут, пр. Ленина, д. 1; тел.: 8(3462)76-30-91; ¹e-mail: yur.71@mail.ru, ²e-mail: sevastyanovaev@gmail.com.

Инициатива CDIO (Conceive – Design – Implement – Operate) – крупный международный проект по реформированию базового инженерного образования, начатый в октябре 2000 г. в Массачусетском технологическом институте (MIT, США) с участием ученых, преподавателей и представителей промышленности. В начале 2013 г. Агентство стратегических инициатив (АСИ) приступило к работе по содействию ускоренному внедрению стандартов CDIO в российской образовательной системе. Цель инициативы – приведение содержания и результативности образовательных программ в соответствие с уровнем развития современных технологий и ожиданиями работодателей. Сургутский государственный университет присоединился к Международной инициативе инже-

нерного образования CDIO в июне 2017 г. на XIII Международной конференции в Университете Калгари с тремя программами бакалавриата, в том числе «Химия» (Petrova et al. 2018).

12 стандартов CDIO выступают в качестве руководящих принципов для реформы образования и оценки образовательных программ, создавая ориентиры и цели для применения во всем мире, а также обеспечивая возможность для непрерывного совершенствования (Crawley 2013). Стандарты 4 и 5 посвящены вводным курсам в инженерную деятельность и опыту ведения проектно-внедренческой деятельности.

В соответствии со стандартом 4 Международной инициативы CDIO в реформированный учебный план была добавлена новая дисциплина «Введение в проектную деятельность»

(1–2 семестры), которая закладывает основы инженерной практики и проектной деятельности в области создания продуктов (химических веществ и материалов) и систем (методов и технологий) и нацелена на обучение основным личностным и межличностным компетенциям. В 1-м семестре студенты-химики погружаются в теорию проектной деятельности, во 2-м семестре выбирают направление проекта (например, создание новых материалов для покрытия кремниевых солнечных батарей или создание системы химического мониторинга за состоянием растений, выращенных в закрытых системах) и собираются в команду. Руководителем проекта студенческой команды является преподаватель, который помогает студентам сформулировать цель и задачи проекта, а также планировать этапы работы в проекте. Куратором проекта преподаватель назначает студентов 5-го курса или аспирантов, которые помогают студентам 1-го курса распределять задачи между членами команды и контролируют выполнение этапов проекта. Кроме того, руководитель и куратор имеют профессиональные компетенции, которые позволяют обучать студентов навыкам создания продуктов и систем. Например, студенты получают нанокompозитные материалы с полупроводниковыми свойствами, используя технологию молекулярного импринтинга перилендиимидных красителей на поверхности наночастиц диоксида титана; или создают систему химического мониторинга за состоянием растений в междисциплинарном проекте «Локальная ферма», реализуемом в Институте естественных и технических наук Сургутского университета. Остановимся подробнее на последнем проекте.

Локальные (вертикальные) фермы представляют собой многоярусные или трубчатые гидропонные установки, в которых выращивают, как правило, целый ряд культур зелени и салата, используя солнечное или искусственное освещение системой ламп. Такие фермы производительностью, более чем в 100 раз превышающей производительность традиционных тепличных хозяйств, появились в США, Японии, Сингапуре и странах Европы. Они способны производить сотни тонн продукции ежегодно, обеспечивая продовольственную безопасность населения городов и целых регионов.

Сущность проекта Сургутского университета заключается в создании автоматизированной технологии выращивания растительных культур в закрытом грунте по принципам агрофотоники в локальных (вертикальных) фермах и интеллектуальной системы управления ре-

сурсами локальной фермы. Технология предусматривает получение готовой продукции из предварительно проращиваемых семян, тем самым она может быть реализована в любых климатических условиях при наличии семенного материала, а также в удаленных и труднодоступных районах Севера и Арктики, обеспечивая коренное население и вахтовиков свежей продукцией, богатой питательными веществами и витаминами.

По сравнению с мировыми аналогами в данном проекте будет создана автоматизированная система управления гидропонными установками локальных ферм с использованием контроллеров, камер видеонаблюдения, датчиков и системы химического мониторинга. Контроль качества и состояния растений каждой выращенной партии проводят с использованием методов химического анализа. Комплекс методик химического анализа, определяемые показатели и полученные данные о качестве растительной продукции и состоянии растений формируют систему химического мониторинга, которая хранится в облачной базе данных. Облачный сервер служит хранилищем для истории наблюдения за параметрами фермы, а также каналом связи между удаленным клиентом и контроллером. Удаленный клиент представляет собой web-приложение, с помощью которого осуществляется первоначальная настройка фермы, а также наблюдение и управление процессом выращивания растений. Все части системы связаны с помощью глобальной сети Интернет.

Проект «Локальная ферма» в Сургутском университете был запущен в октябре 2018 г. Первая пробная партия растений (14 видов салатных овощных культур и эфиромасличных растений) была получена в декабре 2018 г. Срезанные образцы были переданы для проведения химического анализа. Образцы хранили в холодильнике не более 2 суток. Для формирования системы химического мониторинга была организована команда, состоящая из пяти студентов 1-го курса бакалавриата «Химия», двух аспирантов, двух лаборантов и преподавателя кафедры химии.

Для запуска системы мониторинга были выбраны три методики определения сухого вещества гравиметрическим методом, нитратов методом ионометрии и элементного состава методом рентгенофлуоресцентного анализа. Использовали стандартные методики: ГОСТ 26671-2014 «Продукты переработки фруктов и овощей, консервы мясные и мясорастительные. Подготовка проб для лабораторных анализов»,

ГОСТ 29270-95 «Продукты переработки плодов и овощей. Методы определения нитратов» и ГОСТ 28561-90 «Продукты переработки плодов и овощей. Методы определения сухих веществ или влаги». Студенты выполняли экспериментальные исследования командой под руководством и наблюдением кураторов, которые также обучали их работе с используемым оборудованием: сушильные шкафы, муфельная печь, иономеры с нитрат-селективными электродами, энергодисперсионный рентгенофлуоресцентный анализатор. Полученные результаты по нормируемым показателям (нитратам и тяжелым металлам) сравнивали с допустимыми уровнями содержания нитратов для свежего салата, выращенного в защищенном грунте с 1 октября по 31 марта (СанПиН 2.3.2.1078-01 «Гигиенические требования безопасности и пищевой ценности пищевых продуктов», раздел 1.6 «Флодоовощная продукция»), – 4500 мг/кг, и предельно допустимыми концентрациями (ПДК) тяжелых металлов в растениях (Baker 1981).

Определение сухого вещества проводили в трех образцах салатных культур термогравиметрическим методом предварительно измельченных растиранием в ступке проб. Нитраты извлекали раствором алюмокалиевых квасцов с последующим определением концентрации нитратов с помощью ионоселективного нитратного электрода методом градуировочного графика. Повышение допустимого содержания нитратов в исследованных сортах салата может быть вызвано как индивидуальными особенностями растений (способностью растений аккумулировать нитраты в значительной степени зависит от их вида и сорта), так и низкой освещенностью и влажностью в лаборатории. При снижении освещенности и влажности концентрация нитратов в различных культурах может увеличиться в 2–10 раз (Андрющенко 1983).

Элементный анализ проводили после сухого озоления 14 образцов культур в муфельной печи при температуре 500 °С в течение 4 ч. Полученную золу прессовали в таблетки массой 2,5–2,7 г диаметром 20 мм с борной кислотой (о.с.ч.) в качестве подложки с помощью лабораторного гидравлического пресса. Измерения интенсивности флуоресценции рентгеновского излучения атомов проводили на энергодисперсионном рентгенофлуоресцентном спектрометре EDX-8000 (Шимадзу, Япония)

под вакуумом. Содержание элементов в пробах рассчитывали с использованием программного приложения PCEDX-Pro методом фундаментальных параметров.

Растения – промежуточное звено, через которое переходят элементы из почвы, воздуха, воды в организмы животных и человека. В исследованных образцах растений были найдены как макро- (калий, кальций, магний, фосфор, сера), так и микроэлементы (железо, цинк, медь, стронций и др.). К нормируемым суперэтоксикантам относят тяжелые металлы, которые различают по классам опасности (Baker 1983): свинец – 1-й класс; хром, молибден, медь – 2-й класс; марганец – 3-й класс опасности. Из них в исследованных образцах обнаружены только марганец и медь. Следовательно, растения в защищенном грунте практически не накапливают тяжелые металлы и более безопасны по сравнению с выращенными в открытом (незащищенном) грунте, который подвержен техногенному загрязнению.

Задачи, поставленные студентам в проекте преподавателем и кураторами, можно разделить на пять групп: обзор литературы по методам химического анализа растений, пробоподготовка (измельчение, экстракция, озоление и др.), измерения, обработка результатов и подготовка отчета, подготовка презентации и защита проекта (см. табл.). Студенты распределяли работы в проекте самостоятельно, придерживаясь принципов этики, честности, справедливости, доверия и лояльности. Каждую экспериментальную задачу в трех определениях (сухих веществ, нитратов и элементного состава) выполняли 1–2 студента. Кроме того, студенты, которые делали литературный обзор по выбранному из трех определений, занимались обработкой результатов и подготовкой отчета, части презентации и доклада по этому определению. Следовательно, каждый из пяти студентов в своей работе выполнял все виды задач проекта.

В конце второго семестра студенты защищают проект на кафедре химии. Представлять результаты проекта могут один или несколько членов команды, в дискуссии принимают участие все студенты группы, а оценивает студентов комиссия из преподавателей кафедры. По итогам защит и представленного отчета студенты получают зачет по дисциплине «Введение в проектную деятельность».

Распределение задач в проекте

Студент	Задачи				
	Обзор литературы	Пробоподготовка	Измерения	Обработка результатов и отчет	Презентация и доклад
1. Определение сухих веществ					
Студент 1	+			+	+
Студент 2		+			
Студент 3		+			
Студент 4			+		
Студент 5			+		
2. Определение нитратов					
Студент 1			+		
Студент 2	+		+	+	+
Студент 3	+			+	+
Студент 4		+			
Студент 5		+			
3. Элементный анализ					
Студент 1		+			
Студент 2		+			
Студент 3			+		
Студент 4	+		+	+	+
Студент 5	+			+	+

Итогом проектной деятельности студентов-химиков 1-го курса, интегрированной в междисциплинарный проект СурГУ «Локальная ферма», явилось создание системы химического мониторинга состояния и качества растений, выращенных в защищенном (закрытом) грунте. Такая система мониторинга позволяет оптимизировать технологию выращивания различных культур в лабораторных условиях (на стадиях реализации проекта), а также может быть использована в условиях производства продукции растениеводства.

На 2-м курсе команда студентов продолжает работу в проекте по дисциплине «Проектная деятельность». Главная задача второго этапа заключается в подтверждении выдвинутых гипотез (исследование физико-химических свойств веществ и материалов, оптимизация технологий) и апробации созданных продуктов и систем в реальных условиях. На этом этапе студенты не только получают новые знания о методах исследования, но и приобретают опыт работы на аналитическом оборудовании и обработки результатов анализа. Кроме того, апробация продуктов и систем может проходить на предприятиях промышленных партнеров университета. Следовательно, результат проекта может оценивать представитель промышленного партнера, которого приглашают на защиту проекта. Так, в проекте «Локальная фер-

ма» на 2-м курсе студенты-химики продолжают расширять созданную систему химического мониторинга новыми методами химического анализа растений, апробируют ее в реальных условиях с новыми объектами, оптимизируют технологию выращивания продукции растениеводства, формируют облачную систему данных мониторинга.

В соответствии с перечнем планируемых результатов обучения выпускников образовательных программ в области техники и технологий (CDIO Syllabus), который был выработан участниками Всемирной инициативы CDIO (Crawley 2001), провели сравнительный анализ и согласование содержащихся в нем требований с компетенциями бакалавров направления 04.03.01, изложенными в новых стандартах ФГОС (3++) и реализуемых в дисциплинах «Введение в проектную деятельность» и «Проектная деятельность» (см. рис. 1). Было показано, что требования к результатам обучения хорошо согласуются с компетенциями в категориях общепрофессиональных навыков (ОПК-1 и ОПК-2), межкультурного взаимодействия (УК-5), командной работы и лидерства (УК-3), коммуникации (УК-4), разработки и реализации проектов (УК-2). Это демонстрирует применимость стандартов CDIO к реализации образовательных программ по направлениям бакалавриата 04.00.00 «Химия».

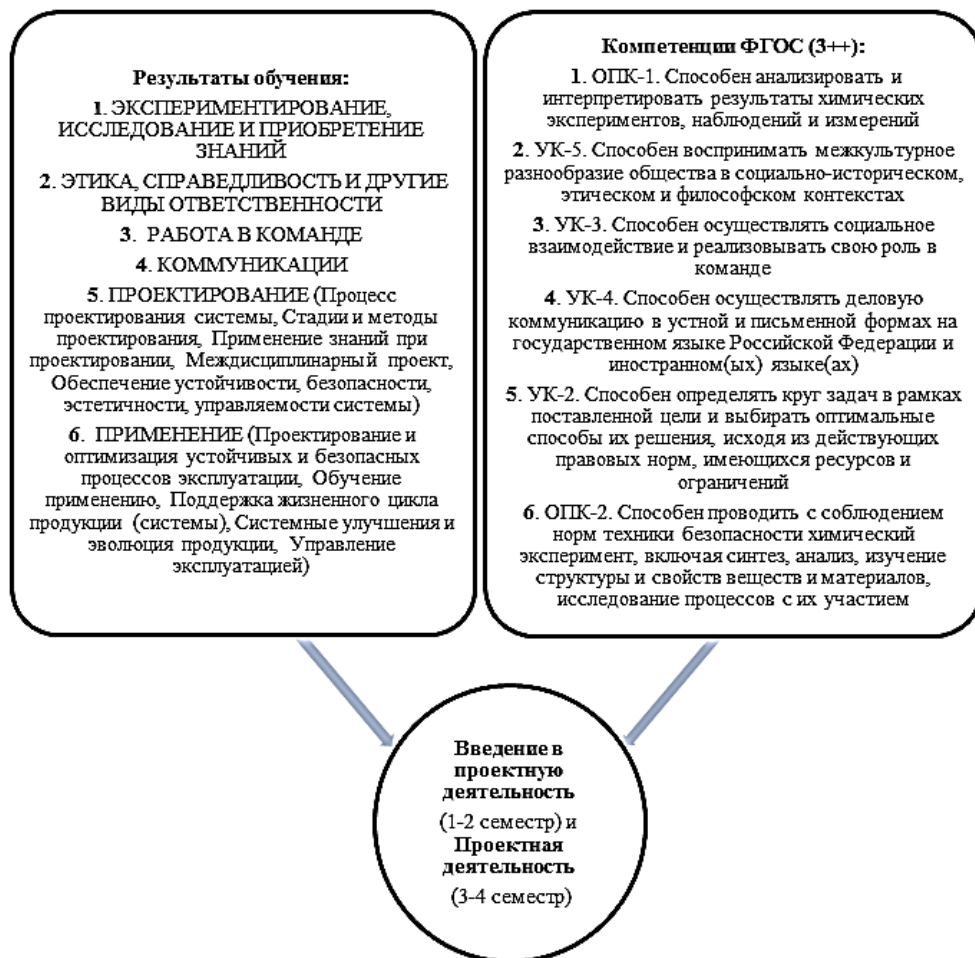


Рис. 1. Результаты обучения CDIO Syllabus и компетенции ФГОС (3++), реализуемые в дисциплинах «Введение в проектную деятельность» и «Проектная деятельность» бакалавриата «Химия»

Таким образом, в соответствии со стандартом 5 CDIO студенты 1-го и 2-го курсов в программе бакалавриата «Химия» участвуют в проектной деятельности в двух дисциплинах «Введение в проектную деятельность» (1–2 семестры) и «Проектная деятельность» (3–4 семестры) по проектированию и созданию продуктов (изделий), например, системы химического мониторинга. На 1-м курсе студент выполняет проект на начальном уровне, где формируются теоретические (знание методов химического анализа растений, включая методы пробоотбора и пробоподготовки) и практические компетенции (умение воспроизводить методики химического анализа, навыки работы с лабораторной посудой, реактивами и на спе-

циализированном оборудовании), а на 2-м курсе – на продвинутом уровне, где формируются практические компетенции (умение ставить аналитическую задачу, проектировать схему химического анализа, оптимизировать методики анализа, обрабатывать результаты и навыки работы с большими данными, используя облачные технологии). Наряду с профессиональными компетенциями студенты развивают свои личностные и межличностные компетенции (коммуникативность, гибкость, умение работать в команде), а также повышают уровень личной мотивации к инженерным профессиям (инженер-технолог, лаборант химического анализа и др.).

ЛИТЕРАТУРА

- Андрющенко В.К. Нитраты в овощах и пути их снижения. Кишинев, 1983.
 Baker A.J.M. Accumulators and excluders-strategies in the response of plants to heavy metals // Journal of plant nutrition. 1981. Vol. 3. No. 1–4. P. 643–654. URL: <https://doi.org/10.1080/01904168109362867>
 Crawley E.F. The CDIO Syllabus // A statement of goals for Undergraduate Engineering Education. 2001.

Petrova Y. Y., Sevast'yanov E. V., Kraynik V. V., Alexey A. A. Experience in the development of bachelor's program "Chemistry". CDIO. 2018. P. 150–159. URL: <http://ds.libol.fpt.edu.vn/handle/123456789/2444>

REFERENCES

Andryushchenko, V. K. (1983). Nitraty v ovoshchakh i puti ikh snizheniya [Nitrates in vegetables and ways to reduce them]. Kishinev. (In Russian).

Baker, A. J. (1981). Accumulators and excluders-strategies in the response of plants to heavy metals. *Journal of plant nutrition*, 3(1-4), 643-654. <https://doi.org/10.1080/01904168109362867>

Crawley, E. F. (2001). The CDIO Syllabus. A statement of goals for Undergraduate Engineering Education.

Petrova, Y. Y., Sevast'yanov, E. V., Kraynik, V. V., & Alexey, A. A. (2018). Experience in the development of bachelor's program "Chemistry". CDIO. 150-159. <http://ds.libol.fpt.edu.vn/handle/123456789/2444>

Yu. Yu. Petrova, E. V. Sevast'yanova
Surgut, Russia

PROJECT-ORIENTED TRAINING IN PROFESSIONAL LEARNING OF BACHELORS IN CHEMISTRY

Abstract. The authors have shown the experience of using the methodology of project-oriented training for the implementation of the international CDIO initiative standards in the disciplines of 1–2 courses of the bachelor's program in Chemistry. The research activities of students in the SurGU «Local Farm» project aimed at creating a system of chemical monitoring of the state and quality of plants grown in protected (closed) soil are considered in detail. It was shown that as a result of project activity in the disciplines «Introduction to project activity» (1–2 semesters) and «Project activity» (3–4 semesters), along with general professional competences, personal and interpersonal competences were formed and developed (communication skills, flexibility, ability to teamwork), and also the level of personal motivation for engineering professions was increased. A comparative analysis showed that the requirements for the learning outcomes to graduates of educational programs in the field of engineering and technology (CDIO Syllabus) are in good agreement with the competencies outlined in the new standards FGOS (3++). This demonstrates the applicability of CDIO standards to the implementation of Bachelor's programs in Chemistry.

Key words: higher education; project activity; project-oriented training; learning outcomes; competence approach; CDIO initiative standards.

About the authors: Yuliya Yurievna Petrova¹, Candidate of Chemical Sciences, Director of the Institute of Natural and Technical Sciences, Associate Professor of Chemistry Department; Ekaterina Viktorovna Sevast'yanova², Candidate of Chemical Sciences, Head of Chemistry Department, Associate Professor of Chemistry Department.

Place of employment: Surgut State University^{1,2}.

Петрова Ю.Ю., Севастьянова Е.В. Проектно-ориентированное обучение в профессиональной подготовке бакалавров направления «Химия» // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2019. № 4. С. 89–94. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/13>

Petrova Yu. Yu., Sevast'yanova E. V. Project-oriented training in professional learning of bachelors in chemistry // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 4. P. 89–94. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/13> (In Russian)

дата поступления
17 мая 2019 г.

дата принятия
23 октября 2019 г.

УДК 378.1
<https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/14>

Г.Г. Тюстина, О.В. Скворцова
Нижневартовск, Россия

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ ПСИХОЛОГИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. Актуальность представленной темы обусловлена необходимостью профессиональной подготовки будущих психологов к преподаванию курса психологии в общеобразовательной организации в связи с переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, определяющие важность формирования профессиональных компетенций студентов-бакалавров, связанных с их готовностью к преподаванию психологии в школе, способностью к проектированию, реализации и оценке образовательного процесса в общеобразовательной школе с учетом современных активных методов и инновационных технологий обучения, тем самым повышению уровня психологической культуры и пропа-

ганде психологических знаний среди обучающихся общеобразовательных организаций. В настоящее время проблема исследования роли прикладных учебных дисциплин в профессиональной подготовке бакалавров, будущих психологов, остается весьма востребованной, хотя и наименее изученной. В статье описан практический опыт работы по профессиональной подготовке бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 37.03.01 «Психология», факультета педагогики и психологии Нижневартковского государственного университета. Целью статьи является теоретическое обоснование значимости и роли учебной дисциплины «Методика преподавания психологии в общеобразовательных организациях» в профессиональной подготовке бакалавров – будущих психологов и описание технологии ее преподавания путем практической реализации цели и задач дисциплины, требований к результатам ее освоения, анализа содержания и методов преподавания данной учебной дисциплины. Обосновывается целесообразность единства теоретической и практической подготовки студентов в процессе освоения данной дисциплины, предполагающей построение учебных занятий с учетом взаимосвязи формируемых академических знаний и практических умений бакалавров. Построение процесса обучения студентов преподаванию психологии в школе на основе компетентностного подхода позволяет им самостоятельно добывать новые знания в области будущей профессиональной деятельности, развивает личность студента, его способность творчески перерабатывать информацию, решать профессиональные практические задачи. Проведенное исследование доказывает необходимость и значимость учебной дисциплины «Методика преподавания психологии в общеобразовательных организациях» в профессиональной подготовке бакалавров – будущих психологов, так как способствует формированию готовности студентов к преподаванию психологии в общеобразовательных организациях, что, в свою очередь, содействует пропаганде психологических знаний среди школьников и повышению уровня их психологической культуры.

Ключевые слова: профессиональное образование; профессиональная подготовка; федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования; учебная дисциплина; преподавание психологии; методика преподавания психологии в общеобразовательных организациях; психолог; преподаватель психологии.

Сведения об авторе: Гульнара Гумаровна Тюстина¹, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и развития; Ольга Валерьевна Скворцова², магистрант кафедры психологии образования и развития.

Место работы: Нижневартковский государственный университет^{1,2}.

Контактная информация: ^{1,2}628605, Россия, г. Нижневартковск, ул. Ленина, д. 56; ¹тел.: 8(904)870-77-91, e-mail: gerdzg@yandex.ru; ²e-mail: olga.skvor@mail.ru.

В настоящее время психология как учебный предмет составляет содержание учебных планов и программ общеобразовательной подготовки выпускников общеобразовательных организаций, что, в свою очередь, требует подготовки профессиональных кадров преподавателей. В этой связи становится актуальной профессиональная подготовка будущих психологов к преподаванию психологии в общеобразовательной школе. Вопросы профессиональной подготовки будущих психологов раскрыты в исследованиях И.В. Дубровиной (Дубровина 2005, 2010), М.Р. Битяновой (Битянова 2008), М.Д. Рабесон (Рабесон 2010), Т.Л. Худяковой (Худякова 2014), И.В. Ткаченко (Ткаченко 2014), А.Г. Закаблук (Закаблук 2016), Е.В. Барышниковой (Е.В. Барышникова 2017) и др. Так, по мнению Т.Л. Худяковой, «подготовка психологов определяется, прежде всего, современным состоянием науки и спецификой их будущей профессиональной деятельности» (Худякова 2014: 89.)

Специфика будущей профессиональной деятельности и требования к уровню профессиональной подготовки бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 37.03.01 «Психология», определены Федеральным госу-

дарственным образовательным стандартом высшего образования, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 августа 2014 г. № 946. Согласно данному документу выпускники, освоившие программу бакалавриата, должны быть готовы к овладению определенными видами профессиональной деятельности, среди которых особо значимой для преподавания психологии в школе является педагогическая деятельность. Так, в соответствии с педагогическим видом профессиональной деятельности выпускник должен быть готов к решению профессиональных задач, а именно: «преподавание психологии как общеобразовательной дисциплины; участие в проведении тестирования по итогам обучения; участие в подготовке учебно-методических материалов для обучающихся в общеобразовательных организациях; пропаганда психологических знаний для работников различных сфер жизни общества» (Об утверждении ... 2014: 4).

Исходя из вышеизложенного, в соответствии с учебным планом по направлению подготовки 37.03.01 «Психология» (уровень бакалавриата) на факультете педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Нижневартковский государственный университет» реализуется учебная дис-

циплина «Методика преподавания психологии в общеобразовательных организациях». Целью преподавания данной дисциплины является формирование профессиональной компетентности студентов-бакалавров в области преподавания психологии в общеобразовательных организациях. Данная цель находит конкретизацию в следующих задачах освоения дисциплины:

1) обеспечить теоретическую готовность студентов-бакалавров к преподаванию психологии в общеобразовательных организациях с целью повышения уровня психологической культуры обучающихся;

2) формировать систему знаний и умений о формах, методах и приемах обучения, в том числе современных активных и интерактивных методах обучения и инновационных технологиях обучения психологии в школе;

3) формировать у студентов умения и навыки проектирования, реализации и оценки образовательного процесса в ходе преподавания психологии в общеобразовательных организациях;

4) развивать перцептивно-рефлексивные и проективно-гностические способности студентов;

5) способствовать становлению основ профессионального мышления у будущих психологов, готовности к пропаганде психологических знаний среди участников образовательных отношений.

К предварительной подготовке будущих психологов в рамках данной дисциплины предъявляется ряд требований. Студент должен знать общие положения философии, психологии, педагогики; методы научного исследования; основные положения дидактики; закономерности психического развития человека в онтогенезе; психологические основы процесса обучения; основы проектирования. Уметь проводить теоретический анализ научной литературы; осуществлять диагностическое исследование; видеть проблему, ставить и решать мыслительные задачи разными способами; использовать методы и приемы в профессиональной деятельности, адекватные поставленным целям и задачам; осуществлять рефлексию психолого-педагогической деятельности. Владеть современными методами и технологиями работы с научной информацией, в том числе и информационными ресурсами; способами оценивания и прогнозирования результатов собственной дея-

тельности; современными информационно-коммуникационными компетенциями. Освоение дисциплины «Методика преподавания психологии в общеобразовательных организациях» составляет основу для прохождения преддипломной практики, а также государственной итоговой аттестации.

Требования к планируемым результатам освоения настоящей учебной дисциплины соотносимы с поставленными целью и задачами изучения дисциплины, выделены с учетом поставленных в ФГОС ВО по данному направлению подготовки задач педагогической профессиональной деятельности бакалавров и требований профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» и определяются сформированностью профессиональных компетенций, которые представлены в таблице.

Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. одной из приоритетных задач государственной политики в области образования является «обеспечение компетентного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений» выпускников вузов (О Концепции... 2008). Целесообразность соотнесения теоретической и практической профессиональной подготовки выпускников вузов находят отражение в исследованиях Н.Н. Нечаева. По мнению автора, практический уровень профессиональной подготовки является «высшим», завершающим этапом, а теоретический – его необходимым и неотъемлемым фундаментом (Нечаев 2013: 154).

Методика преподавания психологии – это наука не о том, как учить студента, а главным образом о том, как заинтересовать его учебой, увлечь ею, мотивировать и научить учиться самостоятельно и творчески. Преподавание психологии в школе, сохраняя свою содержательную и методическую специфику, все же подчиняется общим законам дидактики. «Методика преподавания психологии в общеобразовательных организациях» относится к числу педагогических дисциплин, однако, как любая педагогическая дисциплина, она должна опираться на психологические законы обучения и воспитания. Психология обучения является основой методики преподавания любого предмета, в том числе и психологии.

Таблица

**Планируемые результаты освоения дисциплины
«Методика преподавания психологии в общеобразовательных организациях»**

Код и наименование компетенции	Код и наименование индикатора достижения компетенции
Профессиональные компетенции и индикаторы их достижения	
ПК-10 – способность к проектированию, реализации и оценке учебно-воспитательного процесса, образовательной среды при подготовке психологических кадров с учетом современных активных и интерактивных методов обучения и инновационных технологий	ПК-10.1. Знает: – основы проектирования содержания учебного предмета в школе, его реализации и оценки результатов в процессе преподавания психологии в общеобразовательной организации с целью повышения уровня психологической культуры обучающихся; – современные активные и интерактивные методы обучения и инновационные технологии.
	ПК-10.2. Умеет: – проектировать содержание учебного предмета в школе, его реализацию и оценку результатов в процессе преподавания психологии в общеобразовательной организации с целью повышения уровня психологической культуры обучающихся; – подбирать и обосновывать применение современных активных и интерактивных методов обучения и инновационных технологий в процессе преподавания психологии в школе.
	ПК-10.3. Владеет: – навыками проектирования, реализации и оценки учебно-воспитательного процесса в ходе преподавания психологии в общеобразовательной организации с целью повышения уровня психологической культуры обучающихся; – активными и интерактивными методами обучения и инновационными технологиями преподавания психологии в школе.
ПК-12 – способность к просветительской деятельности среди населения с целью повышения уровня психологической культуры общества	ПК-12.1. Знает: – содержание понятий «просветительская деятельность», «психологическая культура личности», «психологическая культура общества»; – виды, тематику, формы, ресурсы просветительской психологической деятельности в процессе преподавания психологии в школе с целью повышения уровня психологической культуры обучающихся; – возрастные категории обучающихся общеобразовательной организации, для которых необходима просветительская психологическая деятельность, их особенности; – цель и средства повышения уровня психологической культуры обучающихся в процессе преподавания психологии в общеобразовательной организации; – собственные профессиональные ресурсы (качества, способности, компетенции) для осуществления просветительской психологической деятельности среди обучающихся общеобразовательной организации, пути развития профессионального потенциала.
	ПК-12.2. Умеет: – использовать свои профессиональные ресурсы для организации различных (основных) видов и форм просветительской психологической деятельности среди обучающихся в процессе преподавания психологии в общеобразовательной организации; – определить и разработать проблематику, формы и методы просветительской психологической деятельности в процессе преподавания психологии в школе в зависимости от возрастной категории обучающихся общеобразовательной организации; – реализовать просветительскую деятельность среди обучающихся общеобразовательной организации с целью повышения уровня их психологической культуры.

	<p>ПК-12.3. Владеет:</p> <ul style="list-style-type: none"> – способностью, умениями и компетенциями в сфере просветительской деятельности среди обучающихся общеобразовательных организаций с целью повышения уровня психологической культуры общества; – разнообразными видами и формами просветительской психологической деятельности среди обучающихся общеобразовательных организаций; – навыками коммуникации и просветительской деятельности с обучающимися разного возраста в общеобразовательной организации, имеющими специфические социальные, психологические и др. характеристики; – средствами саморазвития собственных профессиональных ресурсов (качеств, способностей) для осуществления просветительской психологической деятельности среди обучающихся общеобразовательной организации, развития профессионального потенциала; – средствами повышения уровня психологической культуры обучающихся разных возрастных параллелей общеобразовательной организации.
--	---

Поэтому любой учебный предмет должен преподаваться в соответствии с законами усвоения знаний и умений, известными в психологии учебной деятельности. Таким образом, методика должна опираться на психологическую теорию учебной деятельности. Поэтому структура и содержание данной дисциплины построено таким образом, что первый его раздел посвящен теоретическим основам преподавания психологии в общеобразовательной организации (теории обучения и психологической теории учебной деятельности, психологическим основам активных методов обучения). И только затем изложению вопросов собственно методики преподавания психологии в школе – места и содержания психологии как учебного предмета в современной общеобразовательной организации, его психолого-дидактических аспектов, которые составляют содержание второго раздела рабочей программы учебной дисциплины. В данном разделе рабочей программы раскрываются вопросы, посвященные изучению форм организации обучения в школе; уроку как основной форме организации учебного процесса, видам и специфике современного урока; вопросам проектирования урока и методике подготовки и проведения урока по психологии; проблеме управления самостоятельной работой обучающихся общеобразовательной организации; контролю и оценке усвоения ими психологических знаний; личности педагога и индивидуальном стиле его деятельности.

Освоение дисциплины «Методика преподавания психологии в общеобразовательных организациях» будущими психологами предполагает опору на методологический принцип деятельностного подхода, призванный, прежде

всего, развивать личность студента, его способности творчески перерабатывать информацию, добывать новые знания в области будущей профессиональной деятельности, постоянно учась в процессе этой деятельности самостоятельно. Функция преподавателя в этих условиях призвана, в первую очередь, обеспечивать организацию учебной деятельности бакалавра как в процессе проведения лекций, семинарских и практических занятий, так и в организации самостоятельной работы студентов. Благодаря такой организации студент-бакалавр является не просто пассивным потребителем предлагаемой информации, а его «добытчиком», способным активно мыслить и действовать.

Процесс профессиональной подготовки студентов к преподаванию психологии в школе строится с применением современных активных методов и инновационных технологий обучения. Так, учебная дисциплина «Методика преподавания психологии в общеобразовательных организациях» преподносится как использование активных и интерактивных методов обучения на всех занятиях со студентами по усвоению учебного материала. В процессе изучения дисциплины студенты составляют логические схемы и сравнительные таблицы; выполняют подготовку докладов, сопровождаемых мультимедийной презентацией; составляют глоссарий по дисциплине; осуществляют разработку рабочих программ курса психологии в общеобразовательной организации (в избранной ими параллели школьных классов); составляют проект урока по психологии для обучающихся конкретной параллели в соответствии с разработанной рабочей программой и с

использованием активных методов обучения. С целью контроля и оценки усвоения содержания материала по конкретной теме урока разрабатывают задания для самостоятельной работы школьников.

Методика преподавания психологии должна учитывать особенности субъекта взаимодействия – обучающегося общеобразовательной организации. Взаимодействие будущего психолога, преподавателя психологии и обучающегося общеобразовательной организации будет успешным в том случае, если они оба одинаково хорошо понимают, что такое усвоение психологических научных знаний и каковы психологические условия эффективного усвоения, как необходимо организовывать работу познающего (школьника) в зависимости от возраста, чтобы такое усвоение проходило успешно.

Период обучения в школе является сензитивным периодом для приобщения ребенка к культуре в целом и к психологической культуре в частности. Следовательно, проблемы образования обучающихся общеобразовательных организаций необходимо рассматривать в контексте развития их психологической культуры как необходимой составляющей общей культуры человека. По мнению И.В. Дубровиной, «необходимость психологического образования со школьных лет вытекает непосредственно из потребностей современной общественной жизни... Все провозглашаемые обществом нравственные ценности – гуманизм, демократизм, сотрудничество, толерантность, диалогичность – основаны на психологических законах общения и взаимодействия людей, на психологических особенностях их личности и индивидуальности. К сожалению, отсутствие психологической культуры в нашем обществе тормозит полноценную реализацию этих принципов в жизни. Школьное психологическое образование должно предусматривать не только психологическую грамотность выпускников, но и развитие их психологической, внутренней культуры, которой сегодня так недостает нашему обществу» (Дубровина 2005: 47).

Поэтому основными задачами преподавания психологии в школе должны стать задачи, которые обеспечивают становление растущей личности и овладение элементарной психологической культурой. К таким задачам можно отнести такие, как формирование у школьников представлений о психологии как науке, пробуждение интереса к открытию своего внутреннего мира и внутреннего мира других людей, развитие познавательной, интеллек-

туальной, эмоциональной сферы, самосознания, раскрытие сущности личностной направленности человека и т. п. В настоящее время важно не просто передавать ученикам опыт предшествующих поколений, а готовить их к жизни в мобильно изменяющихся социальных условиях, научить их самих изменять и совершенствовать современную действительность.

Главными вопросами разработки проекта урока по психологии в конкретной возрастной параллели школьных классов общеобразовательной организации, который встает перед студентами – будущими психологами, является то, какой целесообразно отобрать научный материал как необходимый и каким образом его распределить по возрастам. В процессе проектирования урока студенты опираются на принципы отбора материала, в свое время сформулированные П.Ф. Каптеревым, а именно «сообразности преподавания науки с содержанием и характером этой науки, сообразности содержания и метода преподавания со свойствами детской природы, сообразности содержания и метода преподавания с личностными особенностями обучаемых детей, сообразности содержания и метода преподавания с личностью педагога» (Каптерев 1982: 47). При определении содержательной последовательности научных знаний для школьников студенты опираются на основные теоретические положения культурно-исторической теории психического развития, разработанные Л.С. Выготским в 20–30-е гг. XX в. (Выготский 1983). Студенты учитывают основные возрастные характеристики и закономерности психического развития ребенка на разных этапах онтогенеза, прежде всего, сензитивность того или иного возраста к восприятию различных влияний, его ответственность за развитие основных психологических новообразований данного этапа школьного детства, а также положение ребенка в системе принятых в данном обществе социальных отношений. Исходя из чего ими определяются цель и задачи урока, проектируется его содержание, продумывается методика преподавания психологии для конкретного возраста обучающихся общеобразовательной организации, готовятся материалы для самостоятельной работы школьников и задания для контроля усвоения ими знаний и умений по данной теме.

Преподавание психологии имеет огромный исторический опыт, который подробно изложен в учебных изданиях Б.Ц. Бадмаева (Бадмаев 2001), В.Н. Карандашева (Карандашев 2008), В.Я. Ляудис (Ляудис 2008), И.В. Дубровиной (Дубровина 2007). Подробно анализ со-

держания данных учебных изданий приводит в своей статье Е.В. Барышникова. Автор приходит к выводу, что «несмотря на востребованность методики преподавания психологии как учебной дисциплины, в настоящее время недостаточно учебных пособий по методике преподавания психологии» в общеобразовательных организациях (Барышникова 2017: 35).

Результаты многолетнего опыта практической работы в русле предмета обсуждения показали, что в процессе профессиональной подготовки бакалавров – будущих психологов значимое место занимает учебная дисциплина «Методика преподавания психологии в общеобразовательных организациях». Роль данной учебной дисциплины в профессиональной подготовке студентов определяется спецификой ее цели и задач, содержанием и методикой преподавания, используемыми на занятиях методами и технологиями работы.

Профессиональная подготовка бакалавров определяется сформированностью у них системы знаний о теоретических и методических аспектах преподавания психологии в школе, а также их умениями и готовностью к практической реализации поставленных профессиональных задач в процессе преподавания школьного предмета психологии. Построение учебных занятий с учетом взаимосвязи формируемых академических знаний и практических умений бакалавров в рамках изучения данной дисциплины способствует овладению студентами профессиональными компетенциями согласно требованиям ФГОС ВО соответствующего направления подготовки. Причем большую роль в процессе качественной профессиональной подготовки студентов к преподаванию

психологии в школе играет освоение не только теоретических основ преподавания психологии, а, главным образом, овладение студентами практическими аспектами ее преподавания. Так, все учебные занятия по освоению дисциплины построены с использованием современных активных методов и технологий обучения. Для решения поставленных на занятиях задач студенты составляют логические схемы, строят сравнительные таблицы и ментальные карты, готовят и выступают с докладами, разрабатывают рабочие программы курса психологии в школе и проекты урока. В процессе проектирования урока студенты определяют его цель и задачи, отбирают содержание, подбирают и обосновывают применение современных активных и интерактивных методов обучения и инновационных технологий обучения в школе. В ходе подготовки продумывают формы проведения урока, отбирают материалы для самостоятельной работы и задания для контроля усвоения обучающимися знаний и умений по разрабатываемой теме. Таким образом, студенты учатся проектировать содержание учебного предмета психологии в конкретной параллели школьных классов, определять способы реализации и оценки его результатов. Тем самым профессиональная подготовка будущих психологов к преподаванию психологии в школе через освоение дисциплины «Методика преподавания психологии в общеобразовательных организациях» будет, в свою очередь, способствовать пропаганде психологических знаний и повышению уровня психологической культуры среди обучающихся общеобразовательных организаций.

ЛИТЕРАТУРА

- Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. М., 2001.
- Барышникова Е.В. Учебная дисциплина «Методика преподавания психологии» в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3(20). С. 33–36.
- Барышникова Е.В. Профессиональная компетентность будущих педагогов-психологов. Челябинск, 2017.
- Битянова М.Р. Профессиональное самоопределение психолога в образовании // Вестник практической психологии образования. 2008. №3 (16). С. 55–56.
- Выготский Л.С. Проблемы развития психики. М., 1983.
- Дубровина И.В. О преподавании психологии в школе // Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 46–54.
- Дубровина И.В. Преподавание психологии в школе. 3–11 классы. М.; Воронеж, 2007.
- Дубровина И.В. О профессиональной подготовке практического психолога образования // Гуманизация образования. 2010. № 4. С. 24–31.
- Закаблук А.Г. Подготовка психолога и особенности профессиональной деятельности // Психолого-педагогические аспекты профессионального образования: Материалы региональной научно-практической заочной конференции. Благовещенск, 2016. С. 11–15.
- Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982.
- Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. СПб., 2008.
- Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. СПб., 2008.

Нечаев Н.Н. Высшее образование: сопряжение противоречивого // Избранное. Работы разных лет. М., 2013. С. 140–155.

О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года: Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р (с изм. и доп. от 28.02.2018 г.). URL: <https://base.garant.ru/194365/>

Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 37.03.1 «Психология» (уровень бакалавриата): Приказ Министерства образования и науки РФ от 7 августа 2014 г. № 946. URL: <http://base.garant.ru/70772452/>

Рабесон М.Д. Профессиональная подготовка психологов в системе высшего образования: проблемы и перспективы // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. № 586. С. 93–104.

Ткаченко И.В. Профессиональная подготовка психолога: необходимость конструктивных трансформаций // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 82–90.

Худякова Т.Л., Севрюкова А.Н. Особенности профессиональной подготовки психологов на современном этапе модернизации высшего профессионального образования в России // Известия ВГПУ. 2014. № 1(262). С. 88–91.

REFERENCES

- Badmaev, B. Ts. (2001). Metodika prepodavaniya psikhologii. Moscow. (In Russian)
- Baryshnikova, E. V. (2017). Ducational discipline "Methods of Teaching Psychology" in the professional Training of Future teachers-psychologists. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 6(3(20)), 33-36. (In Russian)
- Baryshnikova, E. V. (2017). Professional competence of future teachers-psychologists. Chelyabinsk. (In Russian)
- Bityanova, M. R. (2008). Professional self-determination of the psychologist in education. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya [Bulletin of Psychological Practice in Education]*. 3(16), 55-56. (In Russian)
- Vygotsky, L. S. (1983). Problemy razvitiya psikhiki. Moscow. (In Russian)
- Dubrovina, I. V. (2005). O prepodavaniipsikhologii v shkole. *Voprosy Psikhologii*, (6). 46-54. (In Russian)
- Dubrovina, I. V. (2007). Prepodavanie psikhologii v shkole. 3-11 klassy. Moscow, Voronezh. (In Russian)
- Dubrovina, I. V. (2010). O professional'noi podgotovke prakticheskogo psikhologa obrazovaniya. *Humanization of Education*, (4), 24-31. (In Russian)
- Zakabluk, A. G. (2016). Podgotovka psikhologii osobennosti professional'noi deyatel'nosti. *In Psikhologo-pedagogicheskie aspekty professional'nogo obrazovaniya. Proceedings of the Conference Title. Blagoveshchensk*, 11-15. (In Russian)
- Kapterev, P. F. (1982). Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. Moscow. (In Russian)
- Karandashev, V. N. (2008). Metodika prepodavaniya psikhologii. St. Petersburg. (In Russian)
- Lyaudis, V. Ya. (2008). Metodikaprepedavaniyapsikhologii. St. Petersburg. (In Russian)
- Nechaev, N. N. (2013). Vysshee obrazovanie: sopryazhenie protivorechivogo. In *Izbrannoe. Raboty raznykh let*. Moscow. (In Russian)
- О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года: Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р (с изм. и доп. от 28.02.2018 г.). available at: <https://base.garant.ru/194365/> (September 25, 2019). (In Russian)
- Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 37.03.1 Психология (уровень бакалавриата): Приказ Министерства образования и науки РФ от 7 августа 2014 г. № 946. available at: <http://base.garant.ru/70772452/> (September 25, 2019). (In Russian)
- Rabeson, M. D. (2010). Professional training of psychologists in the system of higher education: problems and prospects. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, (586). 93-104. (In Russian)
- Tkachenko, I. V. (2014). Professional training of Psychologists: the Need for Structural Transformations. *Vyshee Obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]*, (4). 82-90. (In Russian)
- Khydyakova, T. L., & Sevryukova, A. N. (2014). Peculiarities of the Professional Training of Psychologists at the Current stage of the Modernization of Higher Professional Education. *Izvestia VGPI*, 1(262), 88-91. (In Russian)

G.G. Tyustina, O.V. Skvortsova
Nizhnevartovsk, Russia

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS FOR PSYCHOLOGY TEACHING IN GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS (SCHOOLS)

Abstract. The problem stated is conditioned by the professional training of future psychologists for teaching psychology in general educational institutions according to the norms of new Federal Educational Standards of Higher Education regulating the formation of the professional competences which are demanded for a Bachelor's

Degree holder to teach psychology in school, spread psychological literacy among students, estimate educational processes in school using the up-to-day methods and innovative technologies in teaching. These days the problem of the impact of the applied disciplines to the professional training of future psychologists remains in demand though being not investigated deep enough. The paper presents the outlook of practical experience of professional training of students taking the Bachelor's Degree Program in Psychology at the Faculty of Pedagogy and Psychology of Nizhnevartovsk State University. The author reveals the importance of the applied discipline "The Methods of Psychology Teaching in General Educational Institutions" and states the impact that the discipline provides to the professional training of future psychologists through pointing out the aims of the discipline the demands for the students' results and achievements and the analysis of the discipline content and the teaching methods it requires. The article states the feasibility of integration of theoretical and practical training aspects while the discipline teaching that supposes planning the class activities in the way that provides the interrelation of theoretical knowledge and practical skills of the students. The approach stimulates students' individual research work in the field of future profession, their individual development and ability to work out the information creatively.

Key words: professional education; professional training; Federal State Educational Standard of Higher Education; educational discipline; the teaching of psychology; methods of psychology teaching in educational institutions; psychologist; teacher of psychology.

About the authors: Gulnara Gumarovna Tyustina¹, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor for of the Department of psychology of education and development; Olga Valerievna Skvortsova², Graduate student of the Department of psychology of education and development.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University^{1,2}.

Тюстина Г.Г., Скворцова О.В. Профессиональная подготовка будущих психологов к преподаванию психологии в общеобразовательных организациях // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 4. С. 94–102. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/14>

Tyustina G.G., Skvortsova O.V. Professional training of future psychologists for psychology teaching in general educational institutions (schools)// Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 4. P. 94–102. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/14> (In Russian)

дата поступления
09 июня 2019 г.

дата принятия
23 октября 2019 г.

УДК 37.018
<https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/15>

И.Ф. Мингазов¹, Т.А. Яркова², Н.Г. Милованова³
¹с. Карасуль, ²Тобольск, ³Тюмень, Россия

МОДЕЛИ И ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Объектом исследования является семейное образование. Предмет составляют отечественные и зарубежные модели семейного образования. Цель исследования – выявление особенностей моделей семейного образования как одной из форм гуманистического, личностно ориентированного подхода в обучении и воспитании ребенка. В статье представлены результаты исследования по выявлению особенностей организации семейного образования в отечественной и зарубежной практике. Актуальность исследования обусловлена введением новых форм получения образования с учетом мировых тенденций. Дано нормативное обоснование введения семейного образования в Российской Федерации, выявлены принципы его организации, определены категории обучающихся, проходящих обучение по семейной форме образования. Проведен анализ использования различных зарубежных и отечественных моделей организации процесса семейного образования и выявлены распространенные модели семейного образования. Рассмотрены возможности дополнительного профессионального образования для повышения компетенций родителей в организации семейного образования, обозначены возможные формы формального и неформального дополнительного профессионального образования. Представлен авторский опыт создания семейной школы в сельском поселении Тюменского региона. Проведен обзор международных и всероссийских конференций по проблемам организации семейного воспитания. Обозначены проблемы в организации семейного образования: пробелы в законодательной базе семейного образования, отсутствие отлаженной системы государственной и социальной поддержки семейного образования, недостаточное количество русскоязычной методической литературы по семейному образованию, отсутствие организованной системы коммуникации между семейными школами, недостаточная обеспеченность методической и информационной поддержки образовательного процесса в форме семейного образования, недостаточное использование ресурсов дополнительного профессионального образования для подготовки родителей к реализации форм семейного образования.

Ключевые слова: семейное образование; модели семейного образования; проблемы и перспективы семейного образования; дополнительное профессиональное образование.

Сведения об авторах: Ильгиз Фиданович Мингазов¹, иерей Ишимской епархии; Наталья Геннадьевна Милованова², доктор педагогических наук, профессор, проректор ТОГИРРО; Татьяна Анатольевна Яркова³,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, психологии и социального образования ТПИ им. Д.И. Менделеева (филиал) ТюмГУ.

Место работы: Ишимская епархия¹; Тюменский областной государственный институт развития регионального образования²; Тюменский государственный университет³.

Контактная информация: ¹627720, Россия, с. Карасуль, Ишимский р-н, Тюменская обл., ул. Гагарина, д. 2; тел.: 8(922)485-73-57, e-mail: ilya.mingazov.81@mail.ru; ²625000, Россия, г. Тюмень, ул. Малыгина, д. 73, тел.: 8(3452)39-02-27, e-mail: natamil2004@mail.ru; ³626150, Россия, г. Тобольск, Тюменская обл., ул. Знаменского, д. 58, тел.: 8(912)922-83-86, e-mail: t.a.yarkova@utmn.ru

В современном обществе вся система образования переживает основательную трансформацию. Доминирующая некогда в ней модель передачи–воспроизведения готовых знаний уступает место гуманистической парадигме. Осуществляя поиск продуктивных моделей, исследователи обращают внимание на перспективные образовательные системы. Среди таких, в качестве одной из наиболее плодотворных, зарекомендовало себя семейное образование.

Получение образования в семейной форме в России регламентируется рядом нормативных документов. Это, прежде всего, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». В Письме Минобрнауки России от 15 ноября 2013 г. № НТ-1139/08 «Об организации получения образования в семейной форме» четко прописаны условия, механизмы и обязательства родителей по обеспечению обучения в семейной форме образования. Кроме этого даны разъяснения по информированию органов управления образованием о выборе семейной формы образования, праве обучающихся пройти промежуточную и государственную аттестацию в общеобразовательных организациях, наравне с другими обучающимися принимать участие в конкурсах, олимпиадах; при необходимости реализации права на получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции. Право выбора программы обучения, особенностей обучения, количества часов на усвоение того или иного материала остается на усмотрение родителей.

Главные принципы семейного образования, прописанные в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 27 «Об образовании в Российской Федерации»:

– признается главенствующая роль семьи в осуществлении обучения и воспитания ребенка, право родителей определять образовательную стратегию;

– образование ребенка должно осуществляться с учетом его индивидуальных особенностей, потребностей и возможностей, школь-

ная программа и темп ее прохождения учитывается во вторую очередь;

– процесс обучения выстраивается по индивидуальному плану, в его основе лежит принцип самоорганизации с учетом особенностей каждого ребенка;

– в приоритете находятся не оценки, а поддержание интереса и тяги к знаниям;

– семейное образование делает упор на способность ученика к самостоятельному поиску и усваиванию информации.

За качество образования, полученного ребенком в условиях семейной формы обучения, отвечают родители (законные представители).

И если когда-то существовало предубеждение относительно того, что семейное обучение целесообразно лишь для детей с определенными медицинскими показаниями и неспособностью обучаться в общей массе сверстников, то есть для отдельной категории детей, то сегодня количество детей, успешно проходящих обучение на семейной форме образования, растет. Рассмотрим, какие же дети совместно с родителями предпочитают на сегодняшний день семейную форму обучения.

1. Способные дети, умеющие быстрее усвоить новый материал. В процессе семейного обучения у них появляется достаточно дополнительного времени и возможностей для развития своих способностей.

2. Дети с довольно развитым мышлением, темп которого, вместе с тем, несколько замедлен по сравнению с большинством сверстников, поэтому они с трудом успевают усваивать положенную общую программу. Семейное образование дает возможность приспособить темп и скорость освоения программы под каждого такого ребенка. Благодаря этому учащийся успевает получить все необходимые по программе обучения знания и навыки, не потеряв при этом уверенности в себе и своих силах.

3. Дети, занимающиеся спортом. Индивидуальная программа семейного обучения дает возможность использовать для тренировок и поездок на соревнования необходимое количе-

ство времени без потери качества обучения и последующего наверстывания упущенного.

4. Дети, которые посещают различные дополнительные занятия в музыкальной или художественной школах. Одно из преимуществ семейного образования состоит в том, что данная форма предполагает удобный для конкретного ребенка распорядок учебного дня, в результате чего тот может без проблем заниматься выбранным направлением дополнительного образования.

5. Дети родителей, трудовая занятость которых связана с частой сменой места жительства. Семейное образование позволяет осуществлять процесс обучения в различных условиях, при этом не возникают стрессы, вызванные необходимостью привыкания к новым условиям обучения.

6. Дети, которые собираются продолжать обучение дистанционно. Семейное образование вырабатывает навык самостоятельности в процессе обучения, поэтому учеба в вузе у таких ребят зачастую складывается более успешно, чем у непривычных к подобной форме занятий сверстников.

7. Дети, которым трудно физически или психологически посещать уроки в классе: с синдромом дефицита внимания и гиперактивности; с ограниченными возможностями здоровья; с трудностями в коммуникации и др.

8. Дети, родители которых не удовлетворены качеством и организацией школьного образования.

9. Дети из семей с религиозным укладом жизни.

Анализ научной литературы показал, что семейное образование имеет законодательно оформленный статус уже в 45 государствах. Демонстрируется видимая тенденция к дальнейшему укреплению и расширению системы семейного обучения и на территории РФ. Судя по анализу хода исторического развития семейного образования за рубежом, имеется явная взаимосвязь между переменами в социально-экономических условиях функционирования современного социума и востребованностью в обществе семейного образования.

В частности, определенные факторы в совокупности послужили толчком к активному развитию сети семейных школ в ряде государств. В их числе – заметное ухудшение качества общего образования, распространение в общеобразовательных учреждениях девиантных социальных проявлений: криминала, наркомании; либерализация, с одной стороны, и запрос на здоровую долю консерватизма обще-

ственной жизни – с другой. Изучение широкого круга информационных источников приводит к выводу о том, что для сегодняшнего состояния российского общества характерно присутствие большинства приведенных признаков. Пользуясь индуктивным методом, следует говорить о большом имеющемся потенциале, обусловленном социально-экономическими процессами, для развития семейного образования в России.

На современном этапе в отечественной и зарубежной педагогической практике используются различные модели организации процесса семейного образования. В качестве самых распространенных практик можно выделить следующие: традиционная, обучение при помощи компьютерных технологий, интегрированное (тематическое) обучение, модель «формула Мура», модель Шарлотты Мэйсон, анскулинг, эклектическая модель, классическое обучение (тривиум).

Охарактеризуем основные особенности каждой из указанных моделей.

1) Для обозначения традиционной модели зарубежные авторы используют также определение «школа на дому». Согласно концепции этой модели, организация образовательного процесса в семье происходит по подобию той, что существует в государственных общеобразовательных организациях. В России данная модель семейного образования распространена в наибольшей степени. Объясняется это тем, что в случае правильной организации обучения она гарантирует качественное усвоение общеобразовательной программы. Кроме того, и сама организация образовательного процесса при этом легче выстраивается, потому что не приходится «изобретать колесо», действия по аналогии предполагают меньшую степень риска и большую надежность.

2) Обучение при помощи компьютерных программ в целом производится по принципу дистанционного обучения. В основном в рамках данной модели учебными пособиями являются online-программы, а также обучающие программы, содержащиеся на электронных носителях. Сегодня в России существует значительное разнообразие электронных ресурсов, с помощью которых можно найти всю необходимую для его организации информацию.

«Семейное образование» (<http://www.familyeducation.ru>) – ресурс для новичков. Здесь размещена информация о том, как оформить переход на семейное образование, даны ссылки на правовую базу, представлен региональный опыт, есть сообщество неравнодушных родителей.

Мастер-сообщество для родителей детей от 5 до 18 лет (<http://wp.worldtutors.ru/wppage/so-praktikum>) создано большой группой родителей, обучающих детей вне школы. На этой площадке содержится информация о психологических особенностях семейного образования, конкретных методиках, рекомендации по выбору учебников; ответы на вопросы.

Официальный сайт журнала «Семейное образование» (<http://semeynoe.com>) освещает вопрос изнутри. На сайте опубликовано множество интервью экспертов, а также истории из жизни тех, кто осваивает семейное образование.

На сайте «Свобода в образовании» (<http://freedu.ru>) размещен большой архив статей, в которых рассматривается тема обмена опытом между русскоязычными семьями, обучающими своих детей дома в России, США, Канаде и других странах мира. Также можно приобрести путеводитель по семейному образованию (для России).

Интернет-ресурс межрегионального общественного движения «Семейное образование» (<http://parentsunited.ru/>) создан в помощь тем, кого интересуют практические нюансы: так, он содержит данные о судебной практике по защите нарушенных прав граждан, перешедших на семейное образование.

Коллекция уроков по школьной программе собрана порталом InternetUrok.ru. Видеороки, конспекты, тесты и тренажеры в режиме онлайн доступны по школьным предметам с 1 по 11 класс.

К тому же, помимо специализированных сайтов (коих сегодня множество, как в русскоязычном сегменте Интернета, так и в мировой Сети), разработано большое количество увлекательных мобильных приложений для лучшего постижения школьной программы.

3) Тематическое (интегрированное) обучение сегодня является распространенной моделью организации образовательного процесса среди тех, кто придерживается семейной формы обучения. Следуя ей, обучение общеобразовательным предметам производят путем всестороннего изучения определенных тем. Особенность состоит в том, что для полноценного исследования ученикам приходится использовать данные различных наук – математики, биологии, истории, искусствознания и др. Основу такого обучения составляет деятельностный подход. В основе образовательного процесса лежит не столько изучение содержания учебных пособий, сколько приобретение учащимися опыта самостоятельной исследователь-

ской деятельности. При этом в процессе исследования какой-либо темы позволено прибегать к посредству всего многообразия источников информации (использовать библиотечную литературу, данные Интернета, изучать музейные экспозиции), применяются и разные виды исследовательской деятельности. Все это служит для поддержания высокого познавательного интереса учащихся.

4) «Формула Мура» была разработана пионерами хоумскулинга Реймондом Муром и его женой Доротой. Их модель родилась после многих лет, посвященных педагогике, а также на примере обучения своих собственных детей. Они доказывали, что раннее формальное образование не только не полезно для ребенка, но даже вредно: до 8–10, а то и до 12 лет ребенка не нужно усаживать за парту. Он должен развиваться свободно и гармонично. Свобода в этом случае означает не отсутствие заботы и присмотра, а множество возможностей для самостоятельного познания. Родители поддерживают ребенка в деле его самопознания и саморазвития. Большой акцент делается на ценность отношений. Семейное образование по Муру – это наставничество и ученичество, когда ребенок перенимает не просто знания, но и пример взрослого. Доктор Мур в качестве формулы успеха называет равномерное распределение времени между тремя сферами: учебной (от нескольких минут до нескольких часов в день, это определяется степенью зрелости); физическим трудом (столько же, сколько и учеба, возможно, больше); служением своим и чужим (около часа).

5) Модель Шарлотты Мэйсон. Автор утверждала, что именно родители – лучшие учителя своим детям. Им лишь стоит помочь разобраться в принципах обучения детей, и они справятся с этим не хуже профессиональных педагогов. Девиз философии Мэйсон: «Образование – это атмосфера, это дисциплина, это жизнь». Под «атмосферой» имеется в виду окружение, в котором растет ребенок, его домашняя среда. Шарлотта Мэйсон считала, что мировоззрение родителей составляет целую треть в успехе обучения детей. Еще одну треть формируют полезные привычки, и их можно культивировать с помощью дисциплины. А говоря «жизнь», она имела в виду знания, которые должны преподноситься детям не как сухие факты из учебников, а как живые мысли, идеи и образы. На этих основаниях и базируется система обучения Шарлотты Мэйсон. Одной из самых характерных особенностей данной методики можно назвать работу с «живыми» книгами.

«Живые» книги, то есть не учебники, не энциклопедии, не какие-то преисполненные сухих фактов и хроник тома. «Живые» книги – это преимущественно художественная или научно-популярная литература, творения авторов, отлично ориентирующихся в теме, умеющих увлекательно и интересно о ней рассказать. Живые книги учат, будят воображение, их образы запоминаются человеком на всю жизнь.

Пересказ в данном методе не выступает в качестве проверки, экзамена, это лишь помощь в развитии речи, мышления, памяти. Форма пересказа не важна, она может быть устной или письменной. Важно, что при пересказе услышанного или прочитанного своими словами ребенок лучше закрепляет и уже может анализировать полученную информацию. Поэтому, по Мэйсон, не надо требовать точного пересказа, надо просто слушать и делать выводы.

Диктанты и занятия по чистописанию проводят на отрывках из «живых» книг. Мэйсон придерживалась именно такой практики закрепления письма и грамматики. Нельзя позволить, чтобы текст отнимал своей бессмысленностью драгоценное время, он должен передавать новые знания или мудрые мысли. Затем уже над текстом может быть произведен орфографический, синтаксический и морфологический разбор.

б) Анскулинг. Этот термин впервые был употреблен в 1970 г. американским педагогом Джоном Холтом – реформатором школьной системы, известным как «отец домашнего обучения». Анскулинг – это такая форма домашнего образования, которая полностью противопоставляет себя обучению в школе, исключая строгое следование не только школьной, но и вообще какой-либо иной программе, и систематические занятия (коллективные или индивидуальные) с учителями или другими наставниками, их заменяющими.

Анскулинг – это философия и практика образования, которая основывается в первую очередь на интересах ребенка. Ребенок обучается в семье, основываясь на опыте своей повседневной жизни, задавая вопросы, получая или отыскивая самостоятельно ответы на них. В полной мере этот способ обучения не осуществим в России, так как по закону ребенок должен проходить обязательную аттестацию.

7) Эклектическую модель семейного образования можно охарактеризовать как соединение различных методов обучения. В этом случае учитывается то, насколько средства и стили обучения подходят условиям конкретной семейной школы с ее сложившимися особенно-

стями, насколько соответствуют характеру и возможностям учащегося. Выбор данной модели исходит из учета интересов и наклонностей ребенка, давая возможность объединять плюсы и избегать минусов отдельных методов. Гармоничное соединение различных методик делает возможным работать с учетом индивидуальности каждого ребенка, а также принимать во внимание особенности конкретной семейной школьной системы. При этом эффект достигается еще и за счет комбинирования достоинств и избегания недостатков, имеющихся в отдельных методах семейной формы обучения.

8) Классическая модель образования. Ее основы сформировались еще в Средние века, но с развитием промышленности, с изменениями в социально-экономической жизни в целом данная модель постепенно утратила свое значение. В XX в. в связи с общим кризисом в различных сферах жизни интерес к этой модели возобновился, особенно после выхода работы Д. Сайерс «The Lost Tool sof Learning» («Утраченные инструменты обучения»).

Дороти Сайерс адаптировала для современных реалий средневековую систему образования, выделив в процессе обучения следующие этапы:

– *грамматический* – овладение базовыми учебными инструментами: чтением, письмом, запоминанием и воспроизведением информации;

– *диалектический* – тренировка умения выстраивать логические связи между знаниями, полученными из различных предметных областей; основным учебным инструментом в связи с этим является умение четко и ясно доносить свои мысли до аудитории, участвуя в дискуссиях;

– *риторический* – развитие навыков красноречия через подготовку «сочинений» и участие в их публичной защите.

Работа Д. Сайерс дала толчок развитию нового направления в образовании – неоклассического метода, идеи которого нашли отражение в таких работах, как «Восстановление утраченных инструментов обучения» (Дуглас Уилсон), «Хорошо тренированный ум: справочник по классическому домашнему образованию» и «Echo in Celebration» (Ли Бортинс). В этих работах была дана попытка раскрыть разные стороны семейного образования, а также представлены советы для родителей, организующих семейное образование.

Для России идеи классического образования не являются новыми, они исторически

складывались и развивались в течение длительного времени. Известно, что вместе с принятием христианства через греческую литературу, ученых священников и монахов, перенимались греческая культура и образовательные традиции. Еще в XI в. появились оригинальные русские сборники духовной и житейской мудрости – Изборники Святослава 1073 и 1076 гг., тексты которых позволяли ознакомиться с программой семи свободных искусств, а в архиерейских домах учили греческому языку, риторике, диалектике (тривиуму) (Беленчук 2016: 163). Таким образом, классический образовательный подход в нашей стране нельзя назвать совершенно новым явлением.

В современной России о данном подходе (в рамках семейного образования) родители узнают благодаря активной деятельности Алексея Комова и его супруги Ирины Шамолиной. Сегодня в разных населенных пунктах страны создаются сообщества единомышленников, действует единый Центр поддержки семейного образования (ЦПСО), созданный, кроме прочего, для помощи в прохождении аттестации детей, получающих образование в семье.

Вышла книга на русском языке «Классическое христианское образование в доступной форме», также на русский язык было переведено и адаптировано руководство для начального семейного обучения «Основы» программы «Классические беседы». Руководство «Основы» содержит план на каждую неделю по разным предметам: истории, географии, математике и т. д. По этому руководству сегодня обучаются около 400 детей от 4 до 12 лет в 27 городах Центральной России, Сибири, Урала, Поволжья, а также в некоторых городах Украины и Белоруссии.

По международной программе «Классические беседы» в настоящий момент получают образование 115 тысяч человек по всему миру. К достоинствам данного метода относят развитие аналитических способностей, умения устанавливать причинно-следственные связи, формирование способности к ясному и грамотному выражению мыслей как важного социального навыка.

В системе классического образования перед педагогом стоит тройственная цель: «помочь ученикам овладеть тщательно отработанными для них базисными знаниями, научить детей пользоваться инструментами обучения и побудить их стремиться в жизни к тому, что истинно, благо и прекрасно» (Бортинс 2017: 27).

Для родителей, выбравших семейную форму образования, широкие возможности для повышения компетенций представляет система дополнительного профессионального образования. Современные подходы к проектированию дополнительных профессиональных программ повышения квалификации профессиональной подготовки делают возможным право выбора модулей программ необходимого содержания (от 8 часов и более), форм освоения модулей (очно, дистанционно, в режиме онлайн, вебинары), технологий (кейс-стади, коворкинги, семинары-погружения, тренинги и другие), консультирование в разных формах (дистанционно, скайп, телефон, очно). Кроме того, родители могут совместно с методистом системы дополнительного профессионального образования разработать персонифицированную образовательную программу, которую могут реализовывать с помощью тьютора. Помимо прочего, в региональной системе образования активно развивается неформальное образование. Созданы и функционируют ассоциации учителей-предметников, педагогов-психологов, социальных педагогов, развивается институт наставничества. Ресурсы неформального образования также могут быть полезны родителям, выбравшим семейную форму образования.

Сами родители должны быть готовы к выбору семейной формы образования и понимать, что на это потребуется достаточно много их собственных сил и времени.

Приведем пример опыта создания семейной школы в одном из сел Тюменской области (опыт семьи Мингазовых). Семья состоит из отца, матери и пятерых детей, двое из которых обучаются в семье. Прежде чем перейти на семейное образование родителями была проведена подготовительная работа: углубление в понимании семейного образования, чтение книг, статей, изучение интернет-источников, участие в вебинарах, практикумах и т.д.

Окончательно утвердившись в решении организации семейного образования (старшей дочери на тот момент было 7 лет), родители написали в районный отдел образования уведомление о выборе семейной формы обучения. После встречи с директором сельской школы и ознакомления со школьным положением о семейном образовании был составлен договор об условиях и сроках прохождения аттестации в общеобразовательном учреждении. Ребенку была дана возможность пользоваться книгами из школьной библиотеки, при желании участвовать в общешкольных мероприятиях, олимпиадах и т. д. В целом, процесс перехода обра-

зовательного процесса в семью был безболезненным. По мнению родителей, в этом процессе большое значение имеют грамотный педагогический подход и знание нормативных актов в области образования школьной администрации, наличие педагогического образования хотя бы у одного из родителей.

В реализации образовательного маршрута родители ребенка решили в целом придерживаться школьной программы, но дополняя или отчасти заменяя другими имеющиеся в учебнике задания, примеры, задачи. Так, для изучения различных предметов были взяты учебники, разработанные еще в советский период: учебник математики А.С. Пчёлко и Г.Б. Поляк; учебник русского языка М.Л. Закожурниковой и учебник «Родное слово» К.Д. Ушинского вместе с методическим пособием И.А. Горячевой «К.Д. Ушинский и Родное слово» (Русская классическая школа); по окружающему миру в процессе обучения используются различные энциклопедии и т. д.

Обучение в семье проходит ежедневно, кроме воскресенья, в течение 2–3 часов. Если мама занимается с одним ребенком, то другой работает самостоятельно, обращаясь за помощью и разъяснением по мере необходимости. Нередко занятия проходят во время поездок, прогулок или одновременно с домашними работами.

Заинтересовавшись классическим подходом в образовании, описанным выше, родители решили использовать его и в своей образовательной практике. Для этого, изучив литературу, приняв участие в практикумах в Москве и Екатеринбурге, приобрели методическое руководство «Основы». Цель первой ступени – «Тривиума» – хорошо усвоить основные понятия, основные события мировой и отечественной истории, т. е. дать образовательный «скелет». По программе «Основы» раз в неделю проходит занятие, длящееся 2,5 часа, на котором обычно участвуют все дети, кроме самого младшего. Учитывая тот факт, что семья религиозная, занятие начинается с молитвы и одного из куплетов гимна РФ, затем – краткий доклад ребенка (3–5 минут) по пройденной или заинтересовавшей его теме.

Занятие по программе «Основы» затрагивает семь областей знания: история, русский, математика, хронология, латинский язык, география, наука. Исходя из того, что первая ступень программы ориентирована на возраст начальных классов, заучивание базовых понятий, событий, исторических лиц проходит довольно интенсивно и увлекательно в форме игр, песен,

жестов и т. д. Применяется магнитно-маркерная доска, исторические карточки, небольшие декорации. Заканчивается работой с географической картой или проведением опыта и кратким повторением всего пройденного в игровой форме. Далее в течение недели по мере способности и интереса ребенка полученные знания углубляются через беседу, подобранную родителями литературу, документальные или мультипликационные фильмы.

На данный момент дети каждую четверть и в конце года успешно проходят аттестацию, посещают кружки, ходят к репетитору по фортепьяно, участвуют в творческих концертах местного ДК, много времени проводят в общении и прогулках с сельскими детьми.

Сегодня в России наблюдается активное развитие системы семейного образования. Стало регулярным проведение конференций и семинаров по темам, освещающим различные вопросы теории и практики семейного образования и других альтернативных педагогических систем.

Так, в начале 2015 г. прошла всероссийская конференция «Альтернативное образование – 2016», где было отмечено расширение географии распространения семейных школ, улучшение отношения общества к семейному образованию, совершенствование организационных моделей и развитие в части методических разработок.

В 2017 г. в Москве состоялся семинар-практикум по семейному образованию «Классические беседы». В 2018–2019 гг. в рамках Международных образовательных Рождественских чтений проходят секции и круглые столы, посвященные актуальным вопросам семейного образования. В 2018 г. впервые в России была проведена международная конференция семейного образования под девизом: «Вы можете учить дома!». Известные во всем мире эксперты от науки и политики, практикующие педагоги, приняли участие в обсуждении того, каким видится образование будущего и насколько эффективны альтернативные пути в образовании. В мае 2019 г. в Москве снова прошла международная конференция семейного образования, на которой было сообщено об открытии Семейного университета как центра по созданию форматов методической подготовки и переподготовки родителей.

Семейное образование можно рассматривать как инструмент, служащий для восстановления ценностных ориентиров в обучении и воспитании, повышения активности учащегося в образовательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

Беленчук Л.Н. История зарубежной и русской педагогики. М., 2016.

Бортинс Л.А. Классическое христианское образование в доступной форме. М., 2017.

Закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации». М., 2018.

Письмо Минобрнауки России от 15.11.2013 г. № НТ-1139/08 «Об организации получения образования в семейной форме». URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-15112013-n-nt-113908/>

REFERENCES

Belenchuk, L. N. (2016). *Istoriya zarubezhnoi i russkoi pedagogiki*. Moscow. (In Russian).

Bortins, L. A. (2017). *Klassicheskoe khristianskoe obrazovanie v dostupnoiforme*. Moscow. (In Russian).

Zakon RF ot 29.12.2012 No. 273 "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii".

Pis'mo Minobrnauki Rossii ot 15 noyabrya 2013 g. No. NT-1139/08 "Ob organizatsii polucheniya obrazovaniya v semeinoiforme". <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-15112013-n-nt-113908/>

I.F. Mingazov¹, T.A. Yarkova², N.G. Milovanova³
¹Karasul, ²Tobolsk, ³Tyumen, Russia

DOMESTIC EDUCATION: MODELS AND EXPERIENCE

Abstract. The object of the study is domestic education. The subjects of the study are models of domestic education. The purpose of the study is to identify the characteristics of domestic education models as one of the forms of a humanistic, personality-oriented approach to the education and upbringing of a child. The article presents the results of studying the organization of domestic education in international practice. The relevance of the study is due to the introduction of new forms of education, taking into account the global educational trends. The article gives regulatory foundations for the introduction of domestic education in the Russian Federation, formulates the principles of its organization, and categorizes students educated in the family in the form of domestic education. Various models of domestic education are analysed, and the commonly used models are identified. The study also addresses possibilities of additional vocational education to enhance the competencies of parents who organize domestic education for their children, and discusses possible institutionalized and non-institutionalized forms of such additional professional education. The experience of creating a family school in a village in Tyumen region, Russia, is described. A review of international and Russian conferences on domestic education is given. The article points to the problems in the organization of domestic education, such as gaps in the legislative framework, lack of a well-functioning system of state and social support of domestic education, an insufficient amount of methodological literature on domestic education in the Russian language, lack of an organized system of communication between domestic schools, lack of methodological and informational support for the educational process in form of domestic education, inadequate use of resources for additional vocational training to prepare parents for giving domestic education.

Key words: domestic education; domestic education model; problems and prospects of domestic education; additional vocational education.

About the authors: Ilgiz Fidanovich Mingazov¹, Priest; Natalya Gennadyevna Milovanova², Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector; Tatyana Anatolyevna Yarkova³, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor at the Department of Pedagogy, Psychology and Social Education.

Place of employment: Ishim diocese¹; Tyumen Regional State Institute for the Development of Regional Education²; Mendeleev Tobolsk Pedagogical Institute, a Branch of Tyumen State University³.

Мингазов И.Ф., Яркова Т.А., Милованова Н.Г. Модели и опыт организации семейного образования // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2019. № 4. С. 102–109. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/15>

Mingazov I.F., Yarkova T.A., Milovanova N.G. Domestic education: models and experience // Bulletin of Nizhnivartovsk State University. 2019. No. 4. P. 102–109. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/15> (In Russian)

дата поступления
10 марта 2019 г.

дата принятия
23 октября 2019 г.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СЕВЕРА В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования этнопедагогической компетенции учителей общеобразовательных учреждений Севера в условиях повышения квалификации. Цель исследования – осуществить анализ этнопедагогической компетенции учителя как педагогического понятия, выделить ее компоненты, теоретически обосновать педагогические условия, способствующие формированию этнопедагогической компетенции учителя в процессе повышения квалификации. В соответствии с целью использовались такие методы исследования, как теоретический анализ, эмпирические методы (опрос, анкетирование), мысленное моделирование педагогических условий. По итогам анкетирования учителей выявлена их потребность в обогащении знаний в области этнопедагогике, недостаточная выраженность компонентов этнопедагогической компетенции. Это дало основание для поиска и обоснования педагогических условий формирования этнопедагогической компетенции учителей общеобразовательных учреждений Севера в условиях повышения квалификации. Педагогические условия предусматривают выделение учебных модулей с содержательным наполнением дисциплинами, обеспечивающими мотивационно-ценностную, когнитивную, деятельностную направленность, составляющие целостность этнопедагогической компетенции; включенность учителей в решение задач и ситуаций, содержание которых отражает регионально-этническую направленность; включенность учителей в проектно-исследовательскую деятельность. Реализация выделенных педагогических условий будет способствовать качественному совершенствованию процесса формирования этнопедагогической компетентности педагога.

Ключевые слова: этнопедагогическая компетенция учителя; этнокультурная направленность; образовательные программы; система повышения квалификации.

Сведения об авторе: Галина Вячеславовна Дивеева, кандидат педагогических наук, директор автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования».

Контактная информация: 628011, Россия, г. Ханты-Мансийск, ул. Мира, 13; тел.: 8(3467) 38-83-36 (доб. 232); e-mail: dgv@iro86.ru.

Необходимость формирования этнопедагогической компетентности педагога в условиях поликультурного образовательного пространства обозначена в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года», где указано, что система образования призвана обеспечить сохранение, распространение и развитие национальной культуры», а также «культуры межэтнических отношений». Проблема формирования этнопедагогической компетенции исходит из необходимости учета этнических особенностей организации учебно-воспитательного процесса общеобразовательных учреждений Севера в силу того, что педагог, находясь в поликультурном социуме, выполняет функции, связанные с применением таких приемов, методов, технологий, которые необходимы для адресной поддержки, для выбора профессионально эффективного поведения в поликультурном образовательном пространстве, которые позволяют решать задачи обучения и воспитания учащихся в классах не одного национального колорита.

Этнопедагогическая компетенция как дефиниция отражена в исследованиях, которые указывают, что в ее составе обязательна компетенция, выраженная в обладании глубокими

знаниями об этнических общностях и их культуре и осознании их различия (Крижко 2005: 113–115); данная компетенция рассматривается как совокупность свойств личности, имеющих поликультурную направленность, знание инструментария обучения и воспитания различных категорий учащихся; совокупность представлений, знаний о родной и неродной этнокультурах, их месте в мировой культуре (Афанасьева 2007: 77–89); как комплекс компонентов (мотивационно-потребностного, когнитивного и деятельностного), которые опосредованы ценностно-смысловыми установками в осуществлении этнопедагогической деятельности педагогов (Кайсарова 2008: 116); как сложное системно-личностное образование, включающее наряду с духовно-нравственными ценностями этнокультурные знания, индивидуально-этническое самосознание (Болбас 2009: 9–12); как совокупность знаний и умений, которые позволяют учителю организовывать учебно-воспитательный процесс с учетом этнических особенностей обучающихся (Ибрагимова, Ганиева 2016: 128–134). Исследователи обращают внимание на содержание этнопедагогической компетенции с позиции того, что специалист должен быть способным и готовым к иноязычному общению

на межкультурном уровне, осуществляя профессиональную деятельность в полиэтнической образовательной среде (Ишанов и др. 2017: 36) в аспекте национальных традиций, и усматривают в данном виде компетенции знание родного языка как явления национальной культуры (Горбунова, Рязанова 2017: 4).

Вышеперечисленные определения объединяет выделение совокупности этнокультурных составляющих, знаний, позволяющих осуществлять выбор эффективных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса в школе с национальным разнообразием учащихся.

Нам близка позиция исследователей, определяющих этнопедагогическую компетенцию учителя как совокупность культурных педагогических ценностей, опыта организации познавательной деятельности с учетом этнопедагогических принципов, умений оперировать этнопедагогической информацией, что позволяет результативно решать проблемы, характерные для педагогической деятельности (Комелина, Крылов 2014).

Необходимо охарактеризовать структурную логику этнопедагогической компетенции учителя как сложного многофакторного явления, в котором исследователи выделяют компоненты, отражающие ее как системное образование: профессиональный, этнопсихологический, собственно этнопедагогический (этнокультурная, этнодидактическая, этновоспитательная составляющие) (Харитоновна 2013: 46–53) ценностный компонент, в котором выделены ценности этнопедагогических знаний для современного педагога, ценности-отношения (Легостаев, Царькова, Родиков 2014). В качестве структурных выделены мотивационно-потребностный компонент (установки учителя, мотивационная готовность к осуществлению этнопедагогической деятельности), когнитивный компонент (этнопедагогические знания, этнопедагогическое мышление), деятельностный компонент (умения, опыт преобразовательной этнопедагогической деятельности) (Кайсарова 2008: 116). Структурно в этнопедагогической компетенции исследователи выделяют собственно этнокомпонент, в котором просматривается сочетание таких элементов, как этническое содержание, особые механизмы включения этого содержания в педагогический процесс, этнопедагогическая направленность данного процесса (Шеметова 2018: 6).

Выделенные исследователями компоненты этнопедагогической компетенции (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельно-

стный) рассматриваются нами как нормативно необходимые для успешной деятельности учителя в процессе организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях Севера.

Процесс формирования этнопедагогической компетенции учителя, осуществляющего организацию учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях Севера, протекает успешно при педагогических условиях, направленных на развитие этнопедагогических знаний и умений, которые позволяют спроектировать учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы добиться максимального целенаправленного и последовательного включения в него педагогического наследия коренных малочисленных народов Севера.

Необходимым в контексте педагогических условий является выделение учебных модулей с содержательным наполнением их дисциплинами, обеспечивающими мотивационно-ценностную, когнитивную, деятельностную направленность, составляющими целостность этнопедагогической компетенции. В процессе повышения квалификации учителей родного языка школ с этнокультурной составляющей Ханты-Мансийского автономного округа – Югры предусмотрено изучение трех учебных модулей: «Этнопедагогика», «Этнопедагогические основы воспитания учащихся в школе с этнокультурной составляющей», «Этнопедагогика народов Севера». Указанные модули содержательно отражают основы и методологические проблемы этнопедагогики и «национальной» школы, этнопедагогизацию учебно-воспитательного процесса в современных условиях и ее педагогическое обеспечение, этнопедагогическую культуру, этнопедагогические особенности профессионально-педагогической деятельности учителя, регионально-этнические особенности организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях Севера.

Этнопедагогизация образовательного процесса, обуславливающая деятельность педагога, является педагогическим условием включенности учителей в решение задач и ситуаций, содержание которых отражает регионально-этническую направленность. Составляющая данного условия включает разработку комплекса учебных задач и ситуаций, осмысление и интерпретацию текстов научных трудов (Волков 1974), отрывки художественных произведений, излагающих особенности национальной культуры учащихся региона, посредством которых формируется национальное виде-

ние мира и культуры этнических сообществ Севера. Этнопедагогические задачи и ситуации требовали разрешения с этносоциальной, этнодидактической, этнопсихологической, этновоспитательной позиций. Существует множество методов и технологий для решения этих задач, к примеру, метод конкретных ситуаций (кейсов) стал одним из эффективных технологий, в том числе в образовании. Использование кейс-метода сосредоточено на ситуациях прикладного характера, которые «задают проблему», состоящую в невозможности решить ее известным способом или востребованностью имеющихся знаний. Смысл в том, что учителя обосновывают собственный способ ее решения, объясняя выбор стратегии своих действий, тем самым включаются в проектно-исследовательскую деятельность, направленную на сбор, изучение, анализ материалов, раскрывающих особенности регионально-этнопедагогических основ организации учебно-воспитательного процесса, особенностей культуры, истории, традиций, быта, образа жизни народов Севера. Исследовательские проекты учителей носят как теоретический, так и эмпирический характер.

Примерами учительских проектов являются такие, как «Этнокультурное воспитание детей», «Аксеологический потенциал народной педагогики», «Применение элементов этнопедагогики в воспитании учащихся», «Этнопедагогический подход в организации урока», «Фольклор народов ханты и манси как средство саморазвития учащихся», «Этнопедагогические и этнокультурные функции общеобразовательных учреждений Севера» и др.

В процессе выполнения проектно-исследовательской деятельности формируется устойчивая способность личности учителя к творчеству, готовность к профессиональной деятельности, отвечающей потребностям общества, особенностям организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях Севера. Также необходимо уделить внимание и практической значимости, которая может заключаться в возможности решения проблем на основе той или иной практической задачи, проведения дальнейших научных исследований (Ибрагимова, Ганиева 2016: 130). В качестве практико-ориентированного

характера формирования этнопедагогической компетенции учителя выступают практические занятия, на которых интегрированы теоретическое осмысление и практическое видение проблемы этнопедагогической характеристики обучения и воспитания учащихся. Так, коммуникативные задачи направлены на раскрытие межнационального общения, рефлексивные задачи – на развитие способности оценивать свои действия в этнопедагогической деятельности, этнодидактические задачи связаны со спецификой взаимодействия с учащимися в процессе обучения и предъявления дидактико-технологических требований к уроку в заданном регионально-этническом формате; задачи по воспитанию личности в этнопедагогическом процессе – на передачу социального опыта, норм индивидуального и общественного поведения, традиционного образа жизни и этнической идеологии.

Примером этноориентированных проектов, которые были предложены учителям, явились такие, как «Национальный костюм коренных малочисленных народов Севера». Цель проекта – ознакомление детей с одеждой народов ханты и манси; приобщение детей к прекрасному, воспитание любви и интереса к традициям народного искусства. Перед учителями стояла задача показать в содержании проекта возможности этнокультурного воспитания детей в условиях образовательно-воспитательной деятельности «национальной» школы, формирования эмоционально-положительного отношения детей к этнокультуре, развития этночувствительности, воспитания любви к традициям Севера. Результатом работы учителей над проектом стало создание модели этнокультурного воспитания детей на материале национального костюма.

Выделенные педагогические условия представляют собой взаимосвязанный комплекс и позволяют создать позитивную среду для достижения достаточно высокого уровня сформированности этнопедагогической компетенции учителей, обладающих готовностью и способностью использовать средства национальной культуры коренных малочисленных народов Севера для организации учебно-воспитательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

Афанасьева А.Б. Формирование этнокультурной компетентности в системе высшего педагогического образования // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 8. № 30. С. 77–89.

Болбас В.С. Формирование этнопедагогической культуры будущих учителей // Юбилейная научно-практическая конференция. Гомель, 2009. Ч. 1. С. 9–12.

- Волков Г.Н. Этнопедагогика. Чебоксары, 1974.
- Горбунова О.Ф., Рязанова А.С. Исследование традиций воспитания детей дошкольного возраста в современной хакасской семье // Этнокультурная деятельность в современных образовательных организациях и учреждениях культуры: опыт, проблемы, перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 25 марта 2017 г.). Чебоксары, 2017. С. 108–111.
- Ибрагимова Л.А., Ганиева Э.А. Логика организации и проведения проектно-исследовательской деятельности с учащимися в общеобразовательном учреждении // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 2. С. 128–134.
- Ишанов П.З., Аубакирова К.Ф., Кадирбаева Д.А., Жангожина Г.М. Нормативные основы формирования этнопедагогической компетенции будущего педагога // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 35–38.
- Кайсарова А.В. Этнопедагогическая компетентность учителя // Вестник Чебоксарского филиала МГОПУ им. М.А. Шолохова. 2005. № 2. С. 53–58.
- Кайсарова А.В. Педагогические условия формирования этнопедагогической компетентности у студентов в процессе обучения в педвузе: Дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2008. 183 с.
- Комелина В.А., Крылов Д.А., Лаврентьев С.Ю., Жидик А.Р. Сущность и содержание этнопедагогической компетентности будущего педагога в контексте поликультурного образовательного пространства // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 130.
- Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми освіти: навч. пос. Київ, 2005.
- Морозов И.А. Этнокультурная компетентность и стандарты общего образования второго поколения // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). Уфа, 2011. С. 49–52.
- Легостаев И.И., Царькова А.В., Родиков А.С. [и др.]. Реализация ценностного подхода в образовании. Нижневартовск, 2014.
- Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию. М., 2003.
- Харитонов М.Г. Этнопедагогическое образование учителей национальной школы. Чебоксары, 2004.
- Харитонов Ф.П. Педагогические условия формирования этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2013. № 3(79). С. 184–188.
- Шеметова Л.В. Потенциал этнопедагогики в подготовке педагогических кадров // Современное образование в России и за рубежом: теория, методика и практика: сборник материалов V Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2016. С. 44–46.

REFERENCES

- Afanasyeva, A. B. (2007). Formation of ethnocultural competence in teacher education. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 8(30). 77-89. (In Russian)
- Bolbas, V. (2009). Formirovanie etnopedagogicheskoi kul'tury budushchikh uchitelei. In *Yubileinaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya (Gomel, 2009)*. 9-12. (In Russian)
- Volkov, G. N. (1974). *Etnopedagogika*. Cheboksary. (In Russian)
- Gorbunova, O. F., & Ryazanova, A. S. (2017). Issledovanie traditsii vospitaniya detei doshkol'nogo vozrasta v sovremennoi khakasskoi sem'e. In *Etnokul'turnayadeyatel'nost' v sovremennykhobrazovatel'nykhorganizatsiyakh-uchrezhdeniyakhkul'tury: opyt, problemy, perspektivy: proceedings of the International Conference, Cheboksary*, 108-111. (In Russian)
- Ibragimova, L. A., & Ganieva, E. A. (2016). The Logic of Organization and Carrying out of Research projects with Students at Educational Institutions. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, (2). 128-134. (In Russian)
- Ishanov, P. Z., Aubakirova, K. F., Kadirbaeva, D. A., & Zhangozhina, G. M. (2017). Normative bases for Forming the Ethnopedagogical competence of the Future teacher. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*, (6). 35-38. (In Russian)
- Kaisarova, A. V. (2005). Etnopedagogicheskaya kompetentnost' uchitelya. *Vestnik Cheboksarskogo filiala MGOPU im M. A. Sholokhova*, (2). 53-58. (In Russian)
- Kaisarova, A. V. (2008). Pedagogicheskie usloviya formirovaniya etnopedagogicheskoi kompetentnosti u studentov v protsesseobucheniya v pdevuze: process in pdevuzecandidate's thesis. Cheboksary. (In Russian)
- Komelina, V. A., Krylov, D. A., Lavrentev, S. Yu., & Zhidik, A. R. (2014). Nature and Content Ethnopedagogical Competence of Future Teacher in the Context of the Polycultural Educational Space. *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya*, (4). 130. (In Russian)
- Krizhko, V. V. (2005). *Antologiya aksiologicheskoi paradigmy*. Kiev. (in Ukrainian)
- Morozov, I. A. (2011). Etnokul'turnaya kompetentnost' I standarty obshchego obrazovaniya vtorogo pokoleniya. In *Aktual'nye voprosy sovremennoi pedagogiki: proceedings of the International Conference. Ufa*. 49-52. (In Russian)
- Legostaev, I. I., Tsarkova, A. V., Rodikov, A. S., Petrova, G. A., Petrova, N. E., Evdokimenko, I. I., Lokteva, R. Sh., Sukhova, E. I., Zubenko, N. Yu., Ovsyannikova, S. K., Istrofilova, O. I., Ibragimova, L. A., Salavatova, A. M., Diveeva, G. N. & Bauer, E. A. (2014). Realizatsiya tsennostnogo podkhoda v obrazovanii. Nizhnevartovsk. (InRussian)

- Slastenin, W. A. (2003). Introduction to pedagogical normative psychology. Moscow. (In Russian)
- Kharitonov, M. G. (2004). Ethnopedagogical Education Teachers National School. Cheboksary. (In Russian)
- Kharitonov, F. P. (2013). Pedagogical conditions for Forming ethnopedagogical competence at Teachers in Multicultural Educational Environment. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. I. Ya. Yakovleva, 3(79). 184-188. (In Russian)
- Shemetova, L. V. (2016). Potensial etnopedagogiki v podgotovke pedagogicheskikh kadrov. *In Proceedings of the 3rd International Conference Sovremennoe obrazovanie v Rossii i zarubezhom: teoriya, metodika i praktika*, Cheboksary. 44-46. (In Russian)

G.V. Diveeva
Khanty-Mansiysk, Russia

FORMATION OF ETHNO-PEDAGOGICAL COMPETENCE IN GENERAL EDUCATION TEACHERS DURING ADVANCED TRAINING: NORTHERN SIBERIA EXPERIENCE

Abstract. The article addresses the problem of formation of ethno-pedagogical competence in the conditions of advanced teacher training. The study aimed to analyze the ethno-pedagogical competence of a teacher as a pedagogical concept, to highlight its components, and to theoretically substantiate pedagogical conditions that contribute to the formation of ethno-pedagogical competence of a teacher during advanced teacher training. The study targeted teachers of general education institution in Northern Siberia, Russia, and relied on such methods as theoretical analysis, empirical methods (survey, questionnaire), and mental simulation of pedagogical conditions. The survey revealed the teachers have a need for expanding their ethno-pedagogical knowledge and the insufficient manifestation of the components of ethno-pedagogical competence. This induced the search for learning conditions that could form the ethno-pedagogical competence in secondary education teachers in the conditions of advanced teacher training. The learning conditions include, first, the selection of training modules with informative content on disciplines that provide a motivationally valuable, cognitive, activity-related orientation and make up the core of ethno-pedagogical competence; second, the involvement of teachers in solving problems and discussing cases that reflect the regional-ethnic trends; and, third, the involvement of teachers into design and research activities. When implemented, these learning conditions will contribute to the training of a teacher competent in ethno-pedagogical issues.

Key words: ethno-pedagogical competence; teacher competence; ethno-cultural orientation; learning program; advanced teacher training.

About the author: Galina Vyacheslavovna Diveeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Director.

Place of employment: Institute for the Development of Education.

Дивеева Г.В. Формирование этнопедagogической компетенции учителей общеобразовательных учреждений севера в условиях повышения квалификации // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 4. С. 110–114. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/16>

Diveeva G.V. Formation of ethno-pedagogical competence in general education teachers during advanced training: northern siberia experience // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 4. P. 110–114. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/16> (In Russian)

дата поступления
20 июня 2019 г.

дата принятия
23 октября 2019 г.

УДК 378.4
<https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/17>

А.А. Карпузинов
Екатеринбург, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ВУЗА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Аннотация. В современных реалиях формирование готовности курсантов вузов Государственной противопожарной службы (ГПС) МЧС России к деятельности в экстремальных ситуациях становится первоочередной проблемой для специальных вузов. Актуальность данной проблемы несомненна. В статье дан подробный анализ терминологического аппарата исследования, а именно сформулированы авторские понятия «экстремальность», «экстремальная ситуация», «подготовка курсантов специальных вузов к деятельности в экстремальных ситуациях» и «готовность курсантов специальных вузов к деятельности в экстремальных ситуациях». Ключевым термином нашего исследования является готовность курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях, под которой мы понимаем систему личностных качеств, результат подготовки специалиста к деятельности в экстремальных ситуациях, включающий высокий уровень сформированности морально-волевых качеств, эмоциональной устойчивости, стрессоустойчивости, физического развития, степень совершенствования необходимых умений и навыков, в совокупности необходимых

для выполнения служебно-профессиональных задач в экстремальных условиях. Также в статье представлен подробный анализ педагогических условий эффективной реализации авторской системы подготовки курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях. Нами выделены следующие педагогические условия: 1) рефлексивно-ценностная ориентация как условие формирования готовности к экстремальной деятельности; 2) формирование у курсантов умений в области диверсификационного прогнозирования; 3) внедрение в образовательный процесс вуза курса по выбору «Готовность к экстремальным и чрезвычайным ситуациям». Эффективность совокупности разработанных нами педагогических условий была подтверждена в ходе проведенной нами экспериментальной работы. По всем выявленным критериям выявлена положительная динамика в формировании уровней готовности курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях.

Ключевые слова: подготовка; готовность; экстремальность; экстремальная ситуация; подготовка курсантов специальных вузов к деятельности в экстремальных ситуациях; готовность курсантов специальных вузов к деятельности в экстремальных ситуациях.

Сведения об авторах: Карапузиков Александр Анатольевич, преподаватель кафедры пожарной тактики и службы.

Место работы: ФГБОУ ВО «Уральский институт ГПС МЧС России».

Контактная информация: 620062, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 22; e-mail: Alexx-7777@mail.ru.

В современных условиях формирование готовности курсантов вузов Государственной противопожарной службы (ГПС) МЧС России к деятельности в экстремальных ситуациях представляет собой совокупность факторов, образующих целостный процесс. В рамках данной статьи нами был проанализированы зарубежные и отечественные источники по проблеме исследования. Дан анализ понятий «экстремальность», «экстремальная ситуация», «подготовка курсантов специальных вузов к деятельности в экстремальных ситуациях» и «готовность курсантов специальных вузов к деятельности в экстремальных ситуациях». Представлены педагогические условия подготовки курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях, дана информация об их практической реализации.

В процессе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях ГПС МЧС России осуществляется формирование профессионально значимых черт специалиста, новых свойств личности, практических умений, требуемых для продуктивной профессиональной деятельности (Гузанов и др. 2016).

Профессиональная подготовка курсантов в высших учебных заведениях ГПС МЧС России предусматривает применение разного рода приемов и методов педагогического воздействия на личность.

Перейдем к анализу терминологического аппарата. Одним из ключевых терминов для нашего исследования является понятие «экстремальность». А.Г. Погорелов рассматривает искомый термин как воздействие экстремальных, угрожающих параметров внешней среды, как отношение между экстремальной средой и личностью, с учетом ее психических характеристик (Погорелов 2001: 36).

В.В. Ильина под экстремальностью понимает психологическое состояние человека, находящегося под воздействием экстремальных ситуаций, это характеристика данной ситуации (Ильина 2015: 37–40).

М.Ш. Магомед-Эминов подразумевает под экстремальностью ситуации, выходящие за пределы повседневного, привычного жизненного мира человека, экстремальность предъявляет серьезные требования к функционированию личности, к его психическим характеристикам, ухудшает качество работы, наносит вред здоровью (Магомед-Эминов 2009: 17–24).

Мы в своем исследовании под *экстремальностью* понимаем особое состояние условий жизнедеятельности человека, связанное с негативными факторами и условиями, вызванными экстремальными ситуациями, требующее от него высокой степени подготовленности и определенной системы поведения.

Экстремальной, по мнению Л.А. Геляховой, является ситуация, которая обязывает человека к предельному напряжению сил и потенциальных возможностей, чтобы справиться с ними и решить поставленную задачу. Экстремальные ситуации снижают организованность поведения человека, замедляют его деятельность и в то же время могут повысить эффективность деятельности (Геляхова 2014). Л.И. Бершедова считает, что экстремальные ситуации возникают по причине многократных и длительных воздействий, которые выходят за рамки обычных дел, они изменяют параметры жизнедеятельности личности, приводят к рассогласованию деятельности и поведения, дискомфорту, могут привести организм человека на грань психических нарушений (Бершедова 2013).

Ю.С. Шойгу считает, что экстремальная ситуация – это внезапно возникшая ситуацию,

угрожающая жизни и здоровью человека, его благополучию, целостности личности; человек воспринимает ее как угрожающую (Шойгу, Елисеева 2010). Э.Э. Кugno под экстремальными понимает ситуации, нарушающие гомеостаз организма, негативно влияющие на организм военнослужащего и его дееспособность; динамика протекания ситуаций зависит от переживания объективных и субъективных трудностей (Кugno 2012).

Проблеме экстремальных ситуаций уделяется большое внимание со стороны зарубежных ученых. Так, E.M. Gowan, J.A. Sloan, R.C. Kirk считают, что экстремальные ситуации связаны с постоянными рисками, с физиологическими изменениями, успешность деятельности в них зависит от психологической устойчивости личности (Gowan et al. 2015: 1139). В статье F. Rusconi, E. Battaglioli (Rusconi, Battaglioli 2018) доказывается влияние экстремальных ситуаций в жизни человека на снижение социальной активности и трудоспособности. Ученые F. Alosaimi, H. Alawad и др. (Alosaimi et al. 2018) считают, что воздействие экстремальных условий без надлежащей стратегии их преодоления может привести к стрессу и психическим заболеваниям.

Опираясь на вышесказанное, мы под *экстремальными ситуациями* понимаем внезапно возникшие изменения условий окружающей среды, угрожающие или воспринимаемые как угрожающие здоровью и жизни человека и требующие от него мобилизации физических и психических возможностей.

Следующим в терминологическом аппарате нашего исследования является понятие подготовки курсантов специальных вузов к деятельности в экстремальных ситуациях.

По мнению А.Ф. Пенно, подготовка к экстремальным ситуациям – это особая форма подготовки человека к успешной деятельности в экстремальных ситуациях, к обеспечению безопасности в экстремальных ситуациях, выражающаяся в прочных знаниях об экстремальных ситуациях, разработанных схемах деятельности в них (Пенно 2010).

По мнению А.В. Мещеряковой, подготовка к деятельности в экстремальных ситуациях должна носить наступательный характер, быть направленной на профилактику дистресса, формирование навыков адекватной деятельности в этих ситуациях, а также формирование регулятивных навыков, профессионально-важных качеств, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности (Мещерякова, Сальникова 2014: 8).

М.С. Довженко, считает, что подготовка курсантов ГПС МЧС России к экстремальным ситуациям должна быть направлена на формирование всесторонне развитой, профессионально и физически подготовленной личности, которая способна решать поставленные задачи в экстремальных условиях независимо от их сложности (Довженко 2014: 32).

Опираясь на анализ исследований, на собственный практический опыт в деятельности преподавателя, мы под термином *«подготовка курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях»* понимаем целенаправленный процесс овладения курсантами системой знаний, умений и навыков, приобретения опыта выполнения деятельности в экстремальных ситуациях, формирования психологической и эмоциональной устойчивости, развития физической подготовки, определяющей способность сохранять высокую функциональную активность и позволяющий успешно выполнять профессиональные задачи в экстремальных условиях.

По нашему мнению, результатом подготовки курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях должна стать готовность к ним. Перейдем к характеристике данного понятия.

В диссертационной работе Э.Э. Кugno «Формирование личностной готовности военнослужащих к деятельности в экстремальных ситуациях» готовность курсантов вузов МЧС России к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций рассматривается как специфическое интегральное деятельностное качество личности, выступающее как итог личностного развития, профессиональной подготовки и освоения социального опыта, сочетающее в себе комплекс необходимых навыков, умений и знаний, психологических черт, профессиональных компетенций, а также нравственных и мировоззренческих качеств. Критериями развитости данного качества являются: вектор направленности личности, степень самоактуализации личности, локус контроля, уровень мотивации успешности (избегания неудач), уровень тревожности, степень самооценки, степень личностных модальностей, уровень автономности (Кugno 2012).

По мнению В.В. Метелицкого, психологическая готовность офицера к экстремальным ситуациям подразумевает способность выполнять боевые задачи в сложных, напряженных условиях, при этом сохраняя оптимальное функциональное и психологическое состояние (Метелицкий 2015). А.И. Адаев считает, что

готовность к деятельности в экстремальных ситуациях представляет собой сложное психическое образование, включающее эмоциональную, волевую и мотивационную готовность (Адаев 2004).

А.С. Сергиенко и В.М. Гуралев считают, что готовность к деятельности в экстремальных ситуациях складывается из знаний нормативно-правовых основ служебной деятельности, уверенности в собственных силах, адекватной самооценки, ориентации на успешное выполнение поставленных профессиональных задач (Сергиенко, Гуралев 2011). М.В. Еремина, рассматривая проблему готовности врачей к деятельности в экстремальных ситуациях, полагает, что она включает способность к эмоционально-волевой регуляции, готовность мотивационно-потребностной сферы и психодинамических свойств человека (Еремина 2014).

Таким образом, под *готовностью курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях* мы понимаем систему личностных качеств, результат подготовки специалиста к деятельности в экстремальных ситуациях, включающий высокий уровень сформированности морально-волевых качеств, эмоциональной устойчивости, стрессоустойчивости, физического развития, степень совершенствования необходимых умений и навыков, в совокупности необходимых для выполнения служебно-профессиональных задач в экстремальных условиях.

С целью формирования готовности курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях нами была разработана авторская система данного процесса и педагогические условия ее эффективного функционирования. Соглашаясь с Е.В. Яковлевым, под педагогическими условиями мы понимаем «совокупность мер педагогического процесса, направленных на повышение его эффективности» (Яковлев 2010: 158). Перейдем к характеристике разработанных нами педагогических условий.

Первое педагогическое условие – рефлексивно-ценностная ориентация как условие формирования готовности к экстремальной деятельности. Ценностные ориентации выступают в качестве регулятора поведения человека, делают любую деятельность личностным смыслом. В нашем случае успешная профессиональная деятельность в экстремальных ситуациях становится целевой установкой курсантов (Бударина 2008).

Рефлексивно-ценностная ориентация определяет уровень саморегуляции курсантов, позволяет моделировать деятельность в усло-

виях стресса, напряжения, риска. Д.Ю. Бучельников считает, что рефлексивно-ценностные ориентации студентов возможно формировать посредством обогащения учебной деятельности в вузе ситуациями рефлексивной активности (Бучельников 2010).

В данных условиях специальным образом организованная образовательная среда вуза заслуживает особого внимания, поскольку ценностные ориентации личности, сформированные в молодом возрасте, в дальнейшем будут выражать характер отношения человека к различным аспектам мира и отражать уровень ее развития, осуществлять регуляцию деятельности и поведения (Bauer et al. 2018). Реализация данного педагогического условия в специальном вузе позволяет ценностно наполнить его образовательную среду посредством организации воспитательных мероприятий, встреч с офицерами, демонстрации исторических фильмов, дежурства в пожарно-спасательной части и т.д.

Обогащение образовательной среды специального вуза ситуациями рефлексивной активности позволяет курсантам моделировать предстоящие экстремальные ситуации, апробировать полученные в ходе обучения в специальном вузе рефлексивные умения в условиях пожара. В ходе реализации данного педагогического условия курсанты решали имитационные задачи, проходили взаимообучение.

Второе педагогическое условие – формирование у курсантов умений в области диверсификационного прогнозирования. Данный термин ввел в профессиональную педагогику Д.Ю. Бучельников и понимал под ним способность выстраивать множество вариантов решения проблемы, определять оптимальные способы трансляции принятого решения другим участникам тушения пожаров (Бучельников 2010).

Экстремальным ситуациям всегда присущ риск и характер неопределенности. Диверсификация способствует снижению неопределенности, связанной с риском, помогает курсанту выстраивать несколько вариантов решения поставленных проблем (Сафархузина 2009).

Данное педагогическое условие было реализовано путем решения курсантами специально разработанных кейсов. Они участвовали в групповом обсуждении опасных ситуаций, связанных с пожаром и чрезвычайными ситуациями, с помощью 3D-моделирования оценивали возможность развития пожара в разных условиях, особенности горения различных ма-

териалов, разрабатывали несколько вариантов тушения пожара и спасения людей.

Третье педагогическое условие – внедрение в образовательный процесс вуза курса по выбору «Готовность к деятельности в экстремальных ситуациях». Задачами данного курса по выбору являются:

- получение знаний и умений в области деятельности в экстремальных ситуациях;
- стимулирование у курсантов активности в решении служебно-профессиональных задач;
- формирование у курсантов готовности к деятельности в сложной, эмоционально-напряженной обстановке;
- создание для курсантов имитационных рискоориентированных ситуаций с целью формирования необходимых умений и навыков в области деятельности в экстремальных ситуациях.

Эффективность реализации совокупности педагогических условий проверялась в ходе проведения экспериментальной работы.

Методика проведения исследования. Экспериментальная работа по оценке результатов сформированности готовности к деятельности в экстремальных ситуациях курсантов специального вуза проходила в условиях образовательного процесса двух вузов ГПС МЧС России: ФГБОУ ВО «УрИ ГПС МЧС России» и ФГБОУ ВО «АГПС МЧС России». В исследовании приняли участие 139 студентов, в качестве экспертов выступил 21 преподаватель. Все курсанты были распределены на 5 групп – четыре экспериментальных (ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3, ЭГ4)

и одна контрольная (КГ). В качестве критериев сформированности искомой готовности выступили: мотивационно-ценностный, когнитивно-операционный и эмоционально-волевой критерии. Отметим, что в группе ЭГ1 помимо модели было реализовано первое педагогическое условие, в ЭГ2 – второе педагогическое условие, в ЭГ3 – третье педагогическое условие, в ЭГ4 – совокупность всех трех педагогических условий. В контрольной группе обучение студентов проходило в обычных условиях специального вуза.

По результатам констатирующего этапа экспериментальной работы установлено, что у большинства участников был выявлен пороговый и продуктивный уровни готовности курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях. Данный факт свидетельствует о том, что большинство курсантов не готовы эффективно выполнять деятельность в экстремальных ситуациях, они не способны управлять своим эмоциональным состоянием, не могут управлять подчиненными, не стремятся к развитию и саморазвитию.

После внедрения в образовательный процесс военных вузов разработанной авторской системы формирования готовности курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях и педагогических условий ее эффективного функционирования нами был проведен итоговый этап экспериментальной работы. Результаты итогового этапа экспериментальной работы представлены в таблице 2.

Таблица 1

Уровни сформированности готовности курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях на констатирующем этапе экспериментальной работы

Группа	Количество курсантов	Уровни сформированности готовности к деятельности в экстремальных ситуациях					
		пороговый		продуктивный		продвинутый	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ	27	19	70,37	7	25,93	1	3,70
ЭГ1	27	20	74,07	6	22,22	1	3,70
ЭГ2	27	18	66,67	9	33,33	0	0
ЭГ3	30	21	70,00	8	26,67	1	3,33
ЭГ4	28	20	71,43	7	25,00	1	3,57
В целом по выборке	139	98	70,50	37	26,62	4	2,88

Таблица 2

Уровни сформированности готовности курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях на итоговом этапе экспериментальной работы

Группа	Количество курсантов	Уровни сформированности готовности к деятельности в экстремальных ситуациях (в %)					
		пороговый		продуктивный		продвинутый	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ	27	13	48,15	11	40,74	3	11,11
ЭГ1	27	5	18,52	13	48,15	9	33,33

Окончание таблицы 2

ЭГ2	27	7	23,33	13	48,15	7	23,33
ЭГ3	30	7	23,33	13	43,33	10	33,33
ЭГ4	28	2	7,14	14	50,00	12	42,86
В целом по выборке	139	34	24,46	64	46,04	41	29,50

Анализируя данные таблицы 2, было выявлено, что большинство участников эксперимента перешли на продуктивный и продвинутый уровни сформированности готовности курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях. В группе, где были реализованы все три педагогических условия (ЭГ4), ожидаемо получены самые высокие результаты. Курсанты стали четко осознавать цели и задачи служебно-профессиональной деятельности, проявляли стремление выполнять служебный долг, у них развита ценностная ориентация к деятельности пожарного, они ориентируются в динамично изменяющейся обстановке, связанной с деятельностью в экстремальных ситуациях. Таким образом, резуль-

тативность реализации педагогических условий подтвердилась в ходе экспериментальной работы.

Выводы. Проведенное теоретическое исследование позволило сделать вывод о том, что подготовка к деятельности в экстремальных ситуациях является важнейшим компонентом профессиональной компетентности будущих офицеров ГПС МЧС России. Эффективность совокупности разработанных нами педагогических условий была подтверждена в ходе проведенной экспериментальной работы. По всем выявленным нами критериям отмечена положительная динамика в формировании уровней готовности курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

- Адаев А.И. Оценка и прогноз психологической готовности сотрудников органов внутренних дел МВД России к деятельности в экстремальных ситуациях: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004.
- Бершедова Л.И. Психологическая готовность человека к экстремальным жизненным ситуациям // Вестник Тамбовского университета. Сер. «Гуманитарные науки». 2013. № 7(123). С. 105–110.
- Бударина А.О. Использование принципа рефлексивности в профессиональной подготовке будущего лингвиста-переводчика // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер. «Филология, педагогика, психология». 2008. № 4. С. 82–85.
- Бучельников Д.Ю. Рефлексивно-ценностная ориентация учебной деятельности как необходимое условие эффективного формирования интерпретационной компетентности у будущих инженеров пожарной безопасности // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2010. № 1. С. 204–208.
- Геляхова Л.А. Устойчивость сотрудников ОВД к экстремальным ситуациям служебной деятельности // Теория и практика общественного развития. 2014. № 2. С. 130–132.
- Гузанов Б.Н., Пустовалова Е.И., Выгузова Е.В. Личностно-деятельностный подход в профессиональной подготовке курсантов вузов МЧС России // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-3. С. 26–33.
- Довженко М.С. Профессиональная подготовка курсантов в вузах ГПС МЧС // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. 2014. Т. 2. № 1(5). С. 31–33.
- Еремина М.В. Оценка формирования готовности врачей к деятельности в условиях экстремальных ситуаций // Волгоградский научно-медицинский журнал. 2014. № 1(41). С. 11–12.
- Ильина В.В. Понятие экстремальных условий в психологической науке и практике // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. № 1(60). С. 37–40.
- Кугно Э.Э. Педагогические аспекты формирования готовности военнослужащих к деятельности в экстремальных ситуациях // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1-1. С. 196–199.
- Магомед-Эминов М.Ш. Определение экстремальной ситуации // Российский психологический журнал. 2009. № 2. С. 17–24.
- Метелицкий В.В. Формирование психоэмоциональной устойчивости курсантов военного института внутренних войск МВД России к экстремальным условиям профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2015.
- Мещерякова А.В., Сальникова Е.С. Психологическая подготовка сотрудников правоохранительных органов к профессиональной деятельности в жизненно-опасных ситуациях // Universum: психология и образование. 2014. № 5(23). С. 8.
- Пенно А.Ф. Оптимизация процесса подготовки будущих военных летчиков к деятельности в экстремальных ситуациях // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3 «Педагогика и психология». 2010. № 2. С. 50–55.
- Погорелов А.Г. Экстрем и модели его исследования // Экстремальные ситуации и предельные возможности человека: Материалы всероссийской научно-практической конференции. Ростов н/Д, 2001. С. 36.

Сафархузина П.В. Проблемы и методы прогнозирования риска при управлении в сложных экономических ситуациях // Вестник Уфимского государственного авиационного технического университета. 2009. Т. 12. № 1. С. 115–122.

Сергиенко А.С., Гуралев В.М. К вопросу о формировании готовности сотрудников органов внутренних дел к действиям в экстремальных ситуациях служебной деятельности // Вестник Сибирского юридического института МВД России. 2011. № 1(9). С. 65–70.

Шойгу Ю.С., Елисеева И.Н. К вопросу об истории развития экстремальной психологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12 «Психология. Социология. Педагогика». 2010. № 1. С. 59–64.

Яковлев Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. Челябинск, 2010.

Alosaimi F., Alawad H., Alamri A., Saeed A., Aljuaydi K., Alotaibi A., Alotaibi K., Alfariis E. Stress and coping among consultant physicians working in Saudi Arabia // *Annals of Saudi medicine*. 2018. Vol. 38. No. 3. P. 214–224. URL: <https://doi.org/10.5144/0256-4947.2018.214>

Bauer E., Salavatova A., Shikhaliyev R. The Educational Environment of the University as a Means of Preventing the Ideology of Extremism Among Young People // *International Conference on the Development of Education in Russia and the CIS Member States (ICEDER 2018)*. Atlantis Press, 2018. URL: <https://dx.doi.org/10.2991/iceder-18.2018.38>

Gowan M.E., Sloan J.A., Kirk R.C. Prepared for what? Addressing the disaster readiness gap beyond preparedness for survival // *BMC public health*. 2015. Vol. 15. No. 1. P. 1139. URL: <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2440-8>

Rusconi F., Battaglioli E. Acute stress-induced epigenetic modulations and their potential protective role toward depression // *Frontiers in molecular neuroscience*. 2018. Vol. 11. P. 184. URL: <https://doi.org/10.3389/fnmol.2018.00184>

REFERENCES

Adaev, A. I. (2004). Otsenka i prognoz psikhologicheskoi gotovnosti sotrudnikov organov vnutrennikh del MVD Rossii k deyatelnosti v ekstremal'nykh situatsiyakh. St. Petersburg. (In Russian)

Bershedova, L. I. (2013). Psychological readiness of human to life situations. *Tambov University Review. Series Humanities*, 7(123), 105-110. (In Russian)

Budarina, A. O. (2008). Ispol'zovanie printsipa refleksivnosti v professional'noi podgotovke budushchego lingvista-perevodchika. *IKBFU'S Vestnik. Ser. Philology, Pedagogy, and Psychology*, (4), 82-85. (In Russian)

Buchelnikov, D. Yu. (2010). Refleksivno-tsennostnaya orientatsiya uchebnoi deyatelnosti kak neobkhodimoe uslovie effektivnogo formirovaniya interpretatsionnoi kompetentnosti u budushchikh inzhenerov pozharnoi bezopasnosti. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii*, (1), 204-208. (In Russian)

Gelyakhova, L. A. (2014). Firmness of Law enforcement officers in Extreme situations of Official Activities. *Theory and Practice of Social Development*, (2), 130-132. (In Russian)

Guzanov, B. N., Pustovalova, E. I., & Vyguzova, E. V. (2016). Lichnostno-deyatelnostnyi podkhod v professional'noi podgotovke kursantov vuzov MChS Rossii. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, (52-3), 26-33. (In Russian)

Dovzhenko, M. S. (2014). Professional'naya podgotovka kursantov v vuzakh GPS MChS. *Pozharnaya bezopasnost': problemy i perspektivy*, 2(1 (5)), 31-33. (In Russian)

Eremina, M. V. (2014). Otsenka formirovaniya gotovnosti v rachei k deyatelnosti v usloviyakh ekstremal'nykh situatsii. *Volgogradskii nauchno-meditsinskii zhurnal*, 1(41), 11-12. (In Russian)

Il'ina, V. V. (2015). Ponyatie ekstremal'nykh uslovii v psikhologicheskoi naukei praktike. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh*, 1(60), 37-40. (In Russian)

Kugno, E. E. (2012). Pedagogicheskie aspekty formirovaniya gotovnosti voennosluzhashchikh k deyatelnosti v ekstremal'nykh situatsiyakh. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*, (1-1), 196-199. (In Russian)

Magomed-Eminov, M. Sh. (2009). Opredelenie ekstremal'noi situatsii. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal*, (2), 17-24. (In Russian)

Metelitsky, V. V. (2015). Formirovanie psikhoemotsional'noi ustoichivosti kursantov voennogo instituta vnutrennikh voisk MVD Rossii k ekstremal'nym usloviyam professional'noideyatelnosti. Extended abstract of candidate's thesis. St. Petersburg. (In Russian)

Meshcheryakova, A. V., & Salnikova, E. S. (2014). Psikhologicheskaya podgotovka sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov k professional'noi deyatelnosti v zhiznenno-opasnykh situatsiyakh. *Universum: psikhologiyai obrazovanie*, 5(23), 8. (In Russian)

Penno, A. F. (2010). Optimizatsiya protsessa podgotovki budushchikh voennykh letchikov k deyatelnosti v ekstremal'nykh situatsiyakh. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogikaipsikhologiya*, (2), 50-55. (In Russian)

Pogorelov, A. G. (2001). Ekstremimodeli ego issledovaniya. In *Ekstremal'nye situatsii i predel'nye vozmozhnosti cheloveka. Proceedings of the Conference Title. Rostov-na-Donu*, 36. (In Russian)

Safarkhuzina, P. V. (2009). Problemy I metody prognozirovaniya riska pri upravlenii v slozhnykh ekonomicheskikh situatsiyakh. *Vestnik Ufimskogo gosudarstvennogo aviatsionnogo tekhnicheskogo universiteta*, 12(1), 115-122. (In Russian)

Sergienko, A. S., & Guralev, V. M. (2011). K voprosu o formirovaniy gotovnosti sotrudnikov organov vnutrennikh del k deistviyam v ekstremal'nykh situatsiyakh sluzhebnoi deyatel'nosti. *Vestnik Sibirskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*, 1(9), 65-70. (In Russian)

Shoigu, Yu. S., & Eliseeva, I. N. (2010). K voprosu ob istorii razvitiya ekstremal'no psikhologii. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika*, (1), 59-64. (In Russian)

Yakovlev, E. V. (2010). Pedagogicheskoe issledovanie: sodержanie I predstavlenie rezul'tatov. Chelyabinsk. (In Russian)

Alosaimi, F. D., Alawad, H. S., Alamri, A. K., Saeed, A. I., Aljuaydi, K. A., Alotaibi, A. S., ... & Alfaris, E. A. (2018). Stress and coping among consultant physicians working in Saudi Arabia. *Annals of Saudi medicine*, 38(3), 214-224. <https://doi.org/10.5144/0256-4947.2018.214>

Bauer, E., Salavatova, A., & Shikhaliyev, R. (2018). The Educational Environment of the University as a Means of Preventing the Ideology of Extremism Among Young People. *In International Conference on the Development of Education in Russia and the CIS Member States (ICEDER 2018)*. Atlantis Press. <https://dx.doi.org/10.2991/iceder-18.2018.38>

Gowan, M. E., Sloan, J. A., & Kirk, R. C. (2015). Prepared for what? Addressing the disaster readiness gap beyond preparedness for survival. *BMC public health*, 15(1), 1139. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2440-8>

Rusconi, F., & Battaglioli, E. (2018). Acute stress-induced epigenetic modulations and their potential protective role toward depression. *Frontiers in molecular neuroscience*, 11, 184. <https://doi.org/10.3389/fnmol.2018.00184>

A.A. Karapuzikov
Yekaterinburg, Russia

EDUCATIONAL CONDITIONS OF PREPARING STUDENTS OF SPECIALIZED UNIVERSITIES FOR ACTIVITIES IN EXTREME SITUATIONS

Abstract. In modern realities it is an urgent problem to fully prepare the students universities of the State Fire-Fighting Service of the EMERCOM of Russia for activities in extreme situations. This article analyzes the vocabulary of the study and gives author definitions of such terms as “extremeness”, “extreme situation”, “preparation of students of specialized universities for activities in extreme situations”, and “readiness of students of specialized universities for activities in extreme situations”. The key term of this research is the “readiness of students of specialized universities for activities in extreme situations” which is understood as a system of personal qualities combined with the result of educating a professional to conduct activities in extreme situations, including mature moral-volitional qualities, emotional stability, stress resistance, physical fitness, advanced skills, and learned behavior that are jointly necessary to perform professional tasks in extreme conditions. The article also provides a detailed analysis of the educational conditions that are needed to effectively implement the author's system of preparing students of specialized universities for activities in extreme situations”. Such conditions are: (1) the reflective and value-based orientation as a condition for the formation of readiness for the said activities; (2) the formation in students of the diversified forecasting skills; (3) the introduction of optional Training for Extreme and Emergency Situations course into the educational program of specialized universities. The experimental work confirmed the effectiveness of the formulated educational conditions. The identified criteria showed a positive trend in the readiness of students for activities in extreme situations.

Key words: preparation; readiness; extremeness; extreme situation; preparation of students for activities in extreme situations; readiness of students of specialized universities for activities in extreme situations.

About the author: Karapuzikov Alexander Anatolyevich, Lecturer at the Department of Fire-Fighting Tactics and Service.

Place of employment: Ural Institute of the State Fire-Fighting Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia.

Карпузи́ков А.А. Педагогические условия подготовки курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2019. № 4. С. 114–121. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/17>

Karapuzikov A.A. Educational conditions of preparing students of specialized universities for activities in extreme situations // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 4. P. 114–121. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/17> (In Russian)

ИССЛЕДОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

Аннотация. Предмет исследования – профессиональная подготовка будущих бакалавров экономики. Объект исследования – содержание и структура профессионально значимых качеств будущих бакалавров экономики. Цель работы: изучить содержание и структуру профессионально значимых качеств будущих бакалавров экономики с точки зрения требований современного рынка труда и возможностей профессиональной подготовки. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска оптимальных путей профессиональной подготовки будущего экономиста, отвечающего быстроменяющимся требованиям к современному профессионалу в связи с цифровизацией мировой и отечественной экономики. В статье уточняется понятие профессионально значимых качеств будущего экономиста. На основе анализа психолого-педагогической литературы, результатов экспертного опроса, интервьюирования потенциальных работодателей обосновывается структура профессионально значимых качеств будущих бакалавров экономики: качества-отношения – нормативные (ситуативная профессиональная мотивация, знание профессиональных этических принципов; устойчивая гражданская позиция) и сверхнормативные (доминантная профессиональная мотивация, профессиональные ценности, устойчивая гражданская идентичность и поведение); индивидуально-личностные качества и способности – нормативные (эмоциональная уравновешенность, дисциплинированность, объективность и честность) и сверхнормативные (гибкость мышления, профессиональная мобильность, способность к самообразованию, саморазвитию); специальные качества и способности – нормативные (аналитические, синтетические и прогностические способности) и сверхнормативные (критическое, проектное и бережливое мышление); социально-личностные качества и способности – нормативные (коммуникабельность, умения разрешать конфликты) и сверхнормативные (клиентоориентированность, командообразование). Также в работе представлены результаты констатирующего эксперимента, позволившего установить дефицитное состояние сверхнормативных профессионально значимых качеств будущих бакалавров экономики.

Ключевые слова: высшее образование; бакалавры экономики; профессионально значимые качества; конкурентоспособность.

Сведения об авторе: Светлана Викторовна Мишина, соискатель кафедры педагогики и образовательных технологий, старший преподаватель кафедры бухгалтерского учета и аудита.

Место работы: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина.

Контактная информация: 399770, Россия, Липецкая обл., г. Елец, ул. Комсомольская, д. 58, кв. 17; тел.: 8(960)140-02-29; e-mail: dmkornienko@mail.ru.

Теория профессионально важных/значимых качеств активно вошла в научный тезаурус в 30-х гг. XX в. В основу современных теорий профессионально важных/значимых качеств, которые разрабатывались А.В. Карповым (Карпов 2013), Е.А. Климовым (Климов 1988), В.Д. Шадриковым (Шадриков 2010), положен системный подход. В зарубежной психологии и педагогике также есть аналог теории профессионально значимых качеств, представленный в исследованиях и публикациях аббревиатурой KSAO – Knowledge, Skills, Aptitudes, Other characteristic.

В отечественной науке используются две дефиниции: профессионально важные качества и профессионально значимые качества личности. Ряд авторов рассматривают данные понятия как синонимичные (Зеер 2000; Шадриков 2010). Классическое определение профессионально важных качеств дает В.Д. Шадриков: «индивидуальные качества субъекта труда, влияющие на эффективность профессиональ-

ной деятельности и успешность ее усвоения» (Шадриков 2010: 24).

Некоторые авторы дифференцируют понятия «профессионально важные качества» и «профессионально значимые качества». А.К. Маркова профессионально важные качества определяет как необходимые качества и способности для выполнения профессиональной деятельности. Профессионально значимые качества – это качества и способности, желательные для эффективного выполнения профессиональной деятельности (Маркова 1996). Другая точка зрения содержится в работах А.А. Деркача. Ученый под профессионально важными качествами понимает качества, определяющие результативность и эффективность профессиональной деятельности (в русле традиционных определений), однако профессионально значимые качества позволяют личности эффективно осуществлять профессиональное развитие (Деркач, Кузьмина 1993).

Согласно третьей точке зрения, профессионально важные качества – это качества, способности, профессиональные знания, определяющие результативность и успешность профессиональной деятельности, в то время как профессионально значимые качества – это «интересы, установки, черты характера и ряд других», которые «определяют отношение человека к профессиональным функциям и профессионализации в целом, степень их принятия» (Яруллина, Никишина 2012: 237).

В настоящем исследовании мы разделяем точку зрения А.К. Марковой, согласно которой понятие «профессионально важные качества личности» объединяет качества, способности и направленности личности, являющиеся базовыми, необходимыми для выполнения конкретного вида профессиональной деятельности. В этом смысле их наличие или отсутствие коррелирует с профессиональной пригодностью. Для описания профессионально важных качеств характерно использование модуса долженствования. Профессионально важные качества обеспечивают результативность профессиональной деятельности, то есть ее выполнимость: результат в заданном качестве будет достигнут. Профессионально значимые качества – это система личностных качеств, профессиональных способностей, установок, являющихся желательными для достижения эффективности и успешности профессиональной деятельности. Для описания профессионально значимых качеств характерно использование модуса желательности. Профессионально значимые качества обеспечивают высокое качество результата профессиональной деятельности.

Таким образом, под профессионально значимыми качествами будущего экономиста в настоящем исследовании понимается система личностных качеств, профессиональных способностей, установок, способов и видов мышления, являющихся фактором эффективности и успешности в различных видах экономической деятельности.

В описании структуры профессионально значимых качеств прослеживаются две позиции: широкая и узкая. Широкая позиция предполагает внесение в компонентный состав профессионально значимых качеств разнообразного контекста: социокультурного, психофизиологического, когнитивного. Причем, отметим, что знания и опыт деятельности неправомерно рассматривать как компоненты профессионально значимых качеств. Данная позиция представлена в рамках концепции профессионально значимых качеств Е.А. Климова (Кли-

мов 1988), В.Д. Шадрикова (Шадриков 2010), В.И. Лазуткина (Лазуткин 2007). Узкая позиция предполагает четкое соотнесение профессионально значимых качеств личности с функционалом профессиональной деятельности (Карпов 2013; Дмитриева, Дружилов 2000).

Значимым в настоящем исследовании является соотнесение данных разработок с нормативными правовыми документами, такими как Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих (ЕКС), Профессиональный стандарт, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Анализ данных документов в контексте проблематики настоящего исследования предполагает тематизацию материала относительно экономических профессий (экономист, бухгалтер, аудитор, финансист и пр.), в частности, на примере профессии бухгалтера.

На основе представленных данных можно сделать вывод о том, что компетентностный подход, заложенный в фундамент современной профессиональной подготовки будущих экономистов, реализуется не в полном объеме, поскольку на нормативно-правовом уровне стандартов такая важная составляющая компетентности, как профессионально значимые качества, представлена не в полном объеме. Этим обусловлено то, что в последнее время в современной педагогической науке появилось достаточно много исследований, посвященных данной проблематике (Жиронкина 2003; Картежникова 2005; Кудряшов 2004).

Автором настоящего исследования была разработана структура профессионально значимых качеств будущих экономистов с учетом действующих профессионального и образовательного стандартов, а также в контексте требований цифровой экономики, что выражается в усилении значения *soft skills*. Данная структура включает в себя кластеры качественных отношений, индивидуально-личностных качеств и способностей, специальных качеств и способностей, а также социально-личностных качеств и способностей. Кроме того, в рамках каждого кластера конкретные качества и способности дифференцируются по нормативному и сверхнормативному признакам. Нормативные качества обеспечивают профессиональную деятельность будущего экономиста на достаточном уровне, который соотносится с предписываемыми ему должностными обязанностями. Сверхнормативные качества способствуют успешной и эффективной профессиональной деятельности.

Качества-отношения являются контекстными (или периферийными) профессионально значимыми качествами будущего экономиста. Они включают в себя профессиональную мотивацию, отношение к профессии экономиста (профессиональные ценности), гражданскую позицию индивида.

Профессиональная мотивация – это базовая характеристика, детерминирующая профессиональный выбор, профессиональное обучение и развитие личности, а также закрепление индивида в профессии. Отвечающей требованиям настоящего исследования является классификация профессиональных мотивов, предложенная Е.С. Чугуновой. В соответствии с данной классификацией выделяются доминантный (интеграция осознанного выбора на основе склонностей личности, комплекса социальной и материальной интерференции), ситуативный (выбор профессии в разрезе прагматико-прогностических установок) и суггестивный типы (профессиональный выбор, сделанный под влиянием моды или человека) (Чугунова 1986: 138). Как следствие, тот или иной тип мотивации детерминирует профессиональное развитие личности, его эмоциональное отношение к профессии и пр. В данном контексте к нормативному уровню профессиональной мотивации будущего бакалавра экономики следует отнести ситуативный тип, к сверхнормативному – доминантный; суггестивный тип свидетельствует о несоответствующем уровне развития профессиональной мотивации.

Мотивационная деятельность личности, как правило, при достаточном уровне развития кристаллизуется в виде ценностей. Профессиональную деятельность человека характеризуют ценности различного порядка: инструментальные, духовно-нравственные, или морально-этические, социальные и др. Вместе с тем, для конкретного вида профессиональной деятельности характерен специфический конструкт профессиональных ценностей, этических норм и принципов.

В Кодексе этики профессиональных бухгалтеров Международной федерации бухгалтеров (МФБ) (International Federation of Accountants (IFAC)) утверждается, что «отличительной чертой бухгалтерской профессии является принятие бухгалтером на себя обязанности действовать в общественных интересах» (Кодекс этики ... 2011: 16). В работе В.Б. Ивашевича выделяются следующие профессионально-этические ценности работников экономических специальностей: конфиденциальность, честность, объективность (Иваше-

вич 2014: 74–75). Согласно кодексам этики профессиональных бухгалтеров МФБ и членов ИПБ России данный перечень дополняется профессиональной компетентностью и должной тщательностью, а также профессиональным поведением (Кодекс этики ... 2008: 10, 17–18).

В данном контексте можно выстроить следующую иерархию профессиональных ценностей будущих экономистов. В случае если у студента доминируют инструментальные или социальные ценности над профессиональными, можно говорить о том, что данный уровень сформированности качеств-отношений не соответствует нормативному. Учитывая, что профессиональные ценности изменчивы, их динамика обусловлена конкретным опытом профессиональной деятельности индивида, нормативному уровню сформированности качеств-отношений будущего бакалавра экономики будет соответствовать знание профессиональных этических принципов, сверхнормативному – сформированность профессиональных ценностей.

Как уже отмечалось выше, работников экономической сферы отличает на уровне должностования необходимость и обязанность действовать в интересах общества, соблюдать и морально-этические, и правовые нормы. В данном русле особое внимание уделяется гражданской позиции будущего экономиста (Герасимова 2019). Следовательно, в качестве нормативного качества-отношения будущего экономиста следует рассматривать устойчивую гражданскую позицию, основанную, безусловно, на чувстве патриотизма. Сверхнормативным качеством является гражданская идентичность – качество, основанное на чувстве общности граждан, предполагающее гармоничное разрешение противоречия личного и общественного, ощущение глубокой сопричастности прошлому, настоящему и будущему государству и нации.

В отличие от качеств-отношений, другие кластеры профессионально значимых качеств будущих экономистов в градации «нормативные – сверхнормативные» формируются не по степени выраженности (например, ситуативная – доминантная профессиональная мотивация), а по принципу добавочности. То есть нормативные качества должны быть присущи студентам, демонстрирующим и нормативный, и сверхнормативный уровень сформированности профессионально значимых качеств. Сверхнормативные качества отличаются от нормативных по содержанию и сфере применения. Их пере-

чень формируется в соответствии с трендами в сфере труда и экономики.

Индивидуально-личностные качества включают в себя качества психики и личности, которые характеризуют профессиональную пригодность индивида относительно предмета профессиональной деятельности, в данном случае экономической. Нормативными индивидуально-личностными качествами будущего экономиста являются эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость, дисциплинированность, объективность, честность. Сверхнормативные индивидуально-личностные качества обеспечивают профессиональный и карьерный рост будущего экономиста, следовательно, способствуют повышению эффективности его профессиональной деятельности. К данным качествам относятся: гибкость мышления, профессиональная мобильность, способность к самообразованию, саморазвитию. Совокупность развитых индивидуально-личностных качеств сверхнормативного уровня обеспечивает успешную адаптацию специалиста в новых условиях труда, тем самым обеспечивая эффективность его деятельности; нормализует возможный конфликт личностной и профессиональной сфер жизнедеятельности индивида, обеспечивая развитие у работника способностей осознанного стратегирования личной жизни и профессиональной карьеры.

Специальные способности и качества обусловлены особенностями профессиональной деятельности. В частности, профессия экономиста в первую очередь относится к типу профессий «человек – знаковая система», во вторую очередь – к типу «человек – человек». Специальные способности и качества обусловлены расчетно-экономической, аналитической, учетной, расчетно-финансовой, банковской и страховой видами профессиональной деятельности. Следовательно, основой нормативных специальных способностей и качеств будущего экономиста выступают аналитические способности (умение аналитически мыслить, способность из общего выделять детали и составляющие), синтетические способности (абстрагирование, обобщение), прогностические способности (стратегическое планирование, предвидение дефицитов, проблем и ошибок и пр.).

Выделение сверхнормативных специальных способностей и качеств обусловлено, с одной стороны, требованиями современного рынка труда, с другой – возросшей конкуренцией среди представителей экономических профессий, которая для развития конкурентоспособности требует от будущих экономистов владе-

ния актуальными специальными компетенциями и способностями.

Одной из наиболее востребованных и в то же время общих характеристик конкурентоспособного специалиста экономической сферы деятельности является критическое мышление. Критическое мышление в самом общем виде позиционируется как самостоятельное мышление, позволяющее принимать обдуманные, взвешенные, ответственные решения, способное привлекать контекст к уже имеющейся или недостающей информации. Критическое мышление имеет и предметное преломление. В частности, если говорить о критическом мышлении будущего экономиста, данное качество можно охарактеризовать как профессионально-ориентированное мышление, которое позволяет индивиду определять скрытые закономерности, устанавливать соответствия или несоответствия в бухгалтерской или налоговой отчетности, денежных потоках, учете затрат на производство, калькуляции себестоимости продукции или услуг и пр.; самостоятельно принимать обдуманные, взвешенные управленческие решения; самостоятельно обнаруживать и устранять ошибки бухгалтерской или налоговой отчетности.

Также к сверхнормативным специальным способностям и качествам на современном этапе развития экономической сферы в нашей стране следует отнести проектные навыки и бережливое мышление. С 2016 г. в режим проектно-целевого управления были переведены все государственные программы. Проектно-целевой подход активно внедряется в крупных корпорациях и государственных организациях, используется для управления инновациями в образовательных организациях, в том числе и высшего образования (Борытко и др. 2015; Татьяна 2016). Проектные навыки, или компетенции, формируются именно в процессе разработки, инициации, открытия, реализации и завершения проектных работ. Следовательно, данные навыки по своей сути практико-ориентированы.

Бережливое мышление – это концепт технологий бережливого управления, или lean-технологий, которые разрабатывались в 60-х гг. XX в. в Японии (родоначальник – концерн «Тойота»), позже – в США, и в настоящее время зарекомендовали себя как эффективные технологии менеджмента (Вумек, Джонс 2005; Вэйдер 2011; Монден 1989). Если проектное управление нацелено на внедрение инноваций в производство, то бережливые технологии позволяют оптимизировать текущие процессы, тем самым сократить затраты и увеличить ту

или иную ценность. Бережливое мышление, таким образом, позволяет экономить время и ресурсы. В современной производственной сфере, в том числе и в сфере экономики, данные технологии заняли прочное место, поэтому для будущего экономиста владение проектным и бережливым мышлением позволяет быть конкурентоспособным и востребованным специалистом на рынке труда.

Социально-личностные качества детерминируют основные сферы профессионального взаимодействия будущего экономиста: взаимодействие с клиентами, коллегами, руководством и управление коллективом. В качестве нормативных социально-личностных качеств рассматриваются коммуникативные способности (умение работать в команде, устанавливать эффективные модели межличностного взаимодействия, способность к кооперации) и умения разрешать конфликты.

К сверхнормативным социально-личностным качествам относятся навыки командообразования и клиентоориентированность.

Командообразование выступает сегодня одним из наиболее востребованных методов управления организацией, противопоставленных жесткому методу административного контроля (Бронштейн 2004; Куликова 2015). Команда обладает такими признаками, как общее видение миссии и стратегии организации (подразделения), корпоративная культура, взаимозаменяемость, гибкость, высокая скорость реакции на изменения, стремление к инновационной деятельности, сплоченность и мотивированность (Кричевский, Дубовская 2001). Следовательно, навыки командообразования – это умения работать в команде, а также способности к формированию команды.

Клиентоориентированность также выступает актуальным трендом экономической сферы деятельности. Клиентоориентированный подход нацеливает на долгосрочное взаимодействие с клиентами и партнерами, основан на предвосхищении ожиданий клиента или партнера (Полонский, Сердюкова 2005).

Для проверки уровня сформированности профессионально значимых качеств будущих экономистов был проведен констатирующий эксперимент на базе ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина». В исследовании приняли участие 44 студента и 18 членов экспертной группы (11 преподавателей, 7 работодателей).

В ходе констатирующего эксперимента был разработан диагностический инструментальный оценки профессионально значимых качеств

будущих экономистов, включающий в себя критерии, показатели, уровни, методики диагностики.

Первый критерий – аксиологический – позволяет оценить уровень сформированности качеств-отношений, а именно, отношения к себе, профессии и обществу. В качестве показателей данного критерия в исследовании были определены профессиональная мотивация, профессиональные ценности, гражданская позиция. В качестве методик измерения выступают методики, разработанные различными авторами, валидность и объективность которых была уже доказана в науке. В частности, это методики К. Замфир в модификации А. Реана (Реан, Коломинский 2000: 237–239), М. Рокича (Карелин 2002: 25–27), тест М. Куна и Т. Мак-Партланда в модификации И.В. Кожанова (Кожанов 2014).

Следующие критерии описывают три уровня локализации профессионально значимых качеств будущих экономистов: личностный, профессиональный и социальный. Второй критерий – индивидуально-личностный – нацелен на оценку индивидуально-личностных качеств и способностей, нормативных (эмоциональная уравновешенность, дисциплинированность, объективность и честность) и сверхнормативных (гибкость мышления, профессиональная мобильность, способность к самообразованию и саморазвитию). Оценка данного критерия по показателям также осуществляется с помощью известных методик: тест «11 личностных факторов» (Бардина, Преснова 2010), методики А.С. Лачинса (Никифоров и др. 2003: 298–300), Г.С. Никифорова (Никифоров и др. 2003: 302–310), Л.Н. Бережновой (Фетискин и др. 2002: 286–288).

Профессионально-личностный критерий может быть оценен через такие показатели, как аналитические, синтетические способности, прогностические способности (характеризуют нормативные специальные качества и способности) и критическое, проектное, бережливое мышление (характеризуют сверхнормативные специальные качества и способности). Нормативные способности поддаются оценке с помощью теста Р. Гарднера (Болотова 2019: 234). Для оценки показателей сформированности сверхнормативных специальных качеств и способностей в исследовании применяется метод экспертных оценок. Применение данного метода диагностики осуществлялось в условиях наблюдения за студентами со стороны экспертов. Для оценки уровня сформированности показателя «проектное мышление» студентам было

предложено разработать групповые проекты. Экспертная оценка их деятельности осуществлялась на проектной сессии, когда студенты посредством мозгового штурма определяли основные контуры будущих проектов, а также в ходе защиты проектных идей. Оценка по показателю «бережливое мышление» осуществлялась в подобных условиях, только в данном случае студенты участвовали в фабрике процессов, на которой они активно вовлекались в имитационную деятельность, учились оптимизировать процессы посредством картирования. Оценка показателя «критическое мышление» осуществлялась экспертами в ходе проектной сессии и фабрики процессов. Для осуществления качественной экспертной оценки деятельности студентов был разработан чек-лист.

Последний, четвертый критерий – социально-личностный – позволяет оценить уровень сформированности социально-личностных качеств и способностей по таким показателям, как коммуникабельность, умения разрешать конфликты (нормативные) и клиентоориентированность, командообразование (сверхнормативные). Оценка уровня сформированности данных показателей производилась посредством методик Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова (Фетискин и др. 2002: 99–107, 116, 190), а также теста О.Н. Бардиной, Т.А. Пресновой (Бардина, Преснова 2010).

Оценка результативности предполагает соотнесение сформированных профессионально значимых качеств по следующим уровням: недостаточный, достаточный, сверхдостаточный. Достаточный уровень обеспечивает профессиональную деятельность будущего экономиста на достаточном уровне, который соотносится с предписываемыми ему должностными обязанностями. Сверхдостаточный уровень способствует успешной и эффективной профессиональной деятельности.

В ходе констатирующего эксперимента были получены следующие результаты. Недостаточный уровень демонстрируют 29,92% студентов, достаточный – 70,08% студентов. Сверхдостаточный уровень не обнаруживается ни у кого из студентов обеих групп. Эти данные свидетельствуют об относительно устойчивом влиянии традиционного образовательного процесса на формирование нормативных профессионально значимых качеств, однако вызывает беспокойство наличие высокой доли студентов, имеющих недостаточный уровень сформированности профессионально значимых качеств. Кроме того, отмечается ненправленность традиционного образовательного процесса на формирование сверхнормативных профессионально значимых качеств.

ЛИТЕРАТУРА

- Бардина О.Н., Преснова Т.А. Тест «11 личностных факторов». URL: <https://psytest.ht-lab.ru/katalog-testov/lichnost/111f/>
- Болотова А.К. Настольная книга практикующего психолога. М., 2019.
- Борытко Н.М., Иванова О.Л., Фастова Е.И. Управление инновациями в образовательной организации. Кейс успешного руководителя. Управление через проектирование. Деятельность проектной команды. Эффективные технологии управления инновациями. Волгоград, 2015.
- Бронштейн М. Управление командами: теория и практика построения эффективной команды. М., 2004.
- Вумек Д.П., Джонс Д.Т. Бережливое производство: как избавиться от потерь и добиться процветания вашей компании. М., 2005.
- Вэйдер М. Инструменты бережливого производства: мини-руководство по внедрению методик бережливого производства. М., 2011.
- Герасимова Л.Н. Профессиональные ценности и этика бухгалтеров и аудиторов. М., 2019.
- Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М., 1993.
- Дмитриева М.А., Дружилов С.А. Уровни и критерии профессионализма: проблемы формирования современного профессионала // Сибирь. Философия. Образование. 2000. № 4. С. 18–30.
- Жиронкина О.В. Формирование профессионально значимых качеств будущих экономистов в процессе изучения общеобразовательных дисциплин: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2003.
- Зеер Э.Ф. Развитие профессионального образования. Екатеринбург, 2000.
- Ивашкевич В.Б. Профессиональные ценности и этика в бухгалтерском учете и аудите. М., 2014.
- Карелин А.А. Психологические тесты. М., 2002. Т. 1.
- Карпов А.В. Психология труда. М., 2013.
- Картежникова А.Н. Контекстный подход к обучению математике как средство развития профессионально значимых качеств будущих экономистов-менеджеров: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2005.
- Климов Е.А. Введение в психологию труда. М., 1988.
- Кодекс этики профессиональных бухгалтеров – членов ИПБ России. М., 2008.
- Кодекс этики профессиональных бухгалтеров. Новосибирск, 2011.

- Кожанов И.В. Диагностика сформированности гражданской идентичности у студентов // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 6-7. С. 1504–1508.
- Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. *Социальная психология малой группы*. М., 2001.
- Кудряшов О.А. *Формирование профессионально значимых качеств информатика-экономиста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук*. Ставрополь, 2004.
- Куликова Т.И. *Технология командообразования в современной организации* // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015. № 9. С. 31–35.
- Лазуткин В.И. *Психология профессиональной деятельности*. Одинцово, 2007.
- Маркова А.К. *Психология профессионализма*. М., 1996.
- Монден Я. *Тойота: методы эффективного управления*. М., 1989.
- Никифоров Г.С., Дмитриева М.А., Снетков В.М. *Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности*. СПб., 2003.
- Полонский С.Ю., Сердюкова А.Э. *Теория и методология системной организации клиентоориентированных предпринимательских структур*. СПб., 2005.
- Реан А.А., Коломинский Я.Л. *Социальная педагогическая психология*. СПб., 2000.
- Татьянина Е.П. *Подготовка будущих педагогов к управлению проектными кластерами*. Челябинск, 2016.
- Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. М., 2002.
- Чугунова Э.С. *Связь профессиональной мотивации и творческой активности инженеров* // *Вопросы психологии*. 1986. № 4. С. 136–142.
- Шадриков В.Д. *Профессиональные способности*. М., 2010.
- Яруллина А.Ш., Никишина С.Р. *Формирование профессионально значимых качеств при становлении студента как субъекта профессиональной деятельности* // *Вестник ЧГПУ*. 2012. № 11. С. 226–231.

REFERENCES

- Bardina, O. N., & Presnova, T. A. Test “11 lichnostnykhfaktorov”. Available at: <https://psytest.ht-lab.ru/katalog-testov/lichnost/11lf/> (12.03.2017).
- Bolotova, A. K. (2019). *Nastol'naya kniga praktikuyushchego psikhologa*. Moscow. (In Russian).
- Borytko, N. M., Ivanova, O. L., & Fastova, E. I. (2015). *Upravlenie innovatsiyami v obrazovatel'noi organizatsii. Keis uspeshnogo rukovoditelya. Upravlenie cherez proektirovanie. Deyatel'nost' proektnoi komandy. Effektivnye tekhnologii upravleniya innovatsiyami*. Volgograd. (In Russian).
- Bronshtein, M. (2004). *Upravlenie komandami: teoriya i praktika postroeniya effektivnoi komandy*. Moscow. (In Russian).
- Vumek, D. P., & Dzhons, D. T. (2005). *Berezhlivoe proizvodstvo: kak izbavit'sya otpoter' idobit'sya protsvetaniyavashoi kompanii*. Moscow. (In Russian).
- Veider, M. (2011). *Instrumenty berezhlivogo proizvodstva: mini-rukovodstvo po vnedreniyu metodik berezhlivogo proizvodstva*. Moscow. (In Russian).
- Gerasimova, L. N. (2019). *Professional'nye tsennosti i etika bukhgalterov i auditorov*. Moscow. (In Russian).
- Derkach A. A., & Kuz'mina N. V. (1993). *Akmeologiya: puti dostizheniya vshin professionalizma*. Moscow. (In Russian).
- Dmitrieva, M. A., & Druzhilov, S. A. (2000). *Urovni i kriterii professionalizma: problemy formirovaniya sovremennogo professional. Sibir'. Filosofiya. Obrazovanie, (4)*. 18-30. (In Russian).
- Zhironkina, O. V. (2003). *Formirovanie professional'no znachimyykh kachestv budushchikh ekonomistov v protsesse izucheniya obshcheobrazovatel'nykh distsiplin*. Kemerovo. (In Russian).
- Zeer, E. F. (2000). *Razvitie professional'nogo obrazovaniya*. Ekaterinburg. (In Russian).
- Ivashkevich, V. B. (2014). *Professional'nye tsennosti i etika v bukhgalterskom uchete i audite*. Moscow. (In Russian).
- Karelin, A. A. (2002). *Psikhologicheskie testy. (1)*. Moscow. (In Russian).
- Karpov, A. V. (2013). *Psikhologiya truda*. Moscow. (In Russian).
- Kartezhnikova, A. N. (2005). *Kontekstnyi podkhod k obucheniyu matematike kak sredstvo razvitiya professional'no znachimyykh kachestv budushchikh ekonomistov-menedzherov*. Extended abstract of candidate's thesis. Omsk. (In Russian).
- Klimov, E. A. (1988). *Vvedenie v psikhologiyu truda*. Moscow. (In Russian).
- Kodeks etiki professional'nykh bukhgalterov – chlenov IPB Rossii. (2008). Moscow. (In Russian).
- Kodeks etiki professional'nykh bukhgalterov. (2011). Novosibirsk. (In Russian).
- Kozhanov, I. V. (2014). *Diagnostika sformirovannosti grazhdanskoj identichnosti u studentov. Fundamental'nye issledovaniya, (6-7)*. 1504-1508. (In Russian).
- Krichevskii, R. L., & Dubovskaya, E. M. (2001). *Sotsial'naya psikhologiyamaloi gruppy*. Moscow. (In Russian).
- Kudryashov, O. A. (2004). *Formirovanie professional'noznachimyykh kachestv informatika-ekonomista*. Extended abstract of candidate's thesis. Stavropol'. (In Russian).

Kulikova, T. I. (2015). Tekhnologiya komandooobrazovaniya v sovremennoi organizatsii [Technology of Team-building in the Modern Organization]. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Kontsept"*, (9), 31-35. (In Russian).

Lazutkin, V. I. (2007). Psikhologiya professional'noi deyatelnosti. Odintsovo. (In Russian).

Markova, A. K. (1996). Psikhologiya professionalizma. Moscow. (In Russian).

Monden, Ya. (1989). Toiota: metodyeffektivnogoupravleniya. Moscow. (In Russian).

Nikiforov, G. S., Dmitrieva, M. A., & Snetkov, V. M. (2003). Praktikum po psikhologii menedzhmenta i professional'noi deyatelnosti. St. Petersburg. (In Russian).

Polonskii, S. Yu., & Serdyukova, A. E. (2005). Teoriya i metodologiya sistemnoi organizatsii klientoorientirovannykh predprinimatel'skikh struktur. St. Petersburg. (In Russian).

Rean, A. A., & Kolominskii, Ya. L. (2000). Sotsial'naya pedagogicheskaya psikhologiya. St. Petersburg. (In Russian).

Tat'yanina, E. P. (2016). Podgotovka budushchikh pedagogov k upravleniyu proektnymi klasterami. Chelyabinsk. (In Russian).

Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., & Manuilov, G. M. (2002). Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'kh grupp. Moscow. (In Russian).

Chugunova, E. S. (1986). Svyaz' professional'noi motivatsii i tvorcheskoi aktivnosti inzhenerov. *Voprosy psikhologii*, (4), 136-142. (In Russian).

Shadrikov, V. D. (2010). Professional'nyes posobnosti. Moscow. (In Russian).

Yarullina, A. Sh., & Nikishina, S. R. (2012). Formirovanie professional'no znachimykh kachestv pri stanovlenii studenta kak sub'ekta professional'noi deyatelnosti. *VestnikChGPU*, (11), 226-231. (In Russian).

S.V. Mishina
Yelets, Russia

CONTENT AND STRUCTURE OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF ECONOMICS STUDENTS

Abstract. The subject of the study is the vocational training of Bachelors of Economics. The object of the study is the content and structure of professionally significant qualities of Bachelors of Economics. The aim of the work is to study the content and structure of professionally significant qualities of future of Bachelors of Economics in the context of the requirements posed by modern labour market and the possibilities of professional training. The study appears relevant due to the need to find optimal ways of training professional economists who could meet the requirements of rapidly changing and digitalized world economies. The article clarifies the concept of professionally significant qualities of an economist. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the expert survey results, and interviews of potential employers, the article gives the structure of professionally significant qualities of Bachelors of Economics. They are attitude-related qualities: standard (situational professional motivation, knowledge of professional ethics, stable civic stand) and supplementary (dominant professional motivation, professional values, strong civic identity and behaviour); individual and personal qualities and abilities: standard (emotional balance, discipline, objectiveness, integrity) and supplementary (mental flexibility, professional mobility, capability for self-education and self-development); special qualities and abilities: standard (analytical, synthetic and prognostic abilities) and supplementary (critical thinking, lean thinking, project thinking); social and personal qualities and abilities: standard (sociability, ability to resolve conflicts) and supplementary (client orientation, team building). The paper also presents the results of an ascertaining experiment, which confirmed the deficit of the supplementary professionally significant qualities of Bachelors of Economics.

Key words: higher education; Bachelor of Economics; professionally significant qualities; competitiveness.

About the author: Svetlana Viktorovna Mishina, Applicant to the Department of Pedagogy and Educational Technologies, Senior Lecturer at the Department of Accounting and Auditing.

Place of employment: Bunin Yelets State University.

Мишина С.В. Исследование содержания и структуры профессионально значимых качеств будущих экономистов // Вестник Нижегородского государственного университета. 2019. № 4. С. 122–129. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/18>

Mishina S.V. Content and structure of professionally significant qualities of economics students // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 4. P. 122–129. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/18> (In Russian)

АДАПТИВНОСТЬ НОРМАТИВОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация. Статья посвящена проблеме оценки и нормативных требований, предъявляемых к уровню физической подготовленности иностранных военнослужащих в российских высших военных учебных учреждениях. Уровень физической подготовленности у поступающих, и в дальнейшем обучающихся, иностранных военнослужащих низкий, что, во-первых, связано с внутренней политикой стран в отношении физической культуры и воспитания молодежи, во-вторых, с личным отношением иностранных военнослужащих. В итоге, первоочередные задачи учебного процесса по физической подготовке иностранных военнослужащих, характерные для вуза, – совершенствование двигательных способностей, меняются на задачи ознакомления и развития, что соответствует школьной программе. Следовательно, нормативы по физической подготовке становятся непреодолимой проблемой для большинства иностранных военнослужащих на подготовительном и первом годах обучения, что увеличивает по времени возможность их выполнения и процесс овладения содержанием учебной дисциплины «Физическая подготовка». Актуальность исследования определена противоречием между требованиями к овладению большим объемом знаний и навыков военной специальности, низким уровнем общей и специальной подготовленности иностранных военнослужащих и высокими требованиями к уровню физической подготовленности иностранных военнослужащих. Цель исследования – разработать контрольные нормативы по физической подготовке для иностранных военнослужащих, с возможностью дальнейшей корректировки. В ходе исследования были применены научно-педагогические методы – теоретический анализ научной литературы, педагогическое наблюдение, контрольные испытания по физической подготовке, математико-статистическая обработка данных. В результате проведенного исследования предложены нормативные требования к упражнениям, включенным в батарею контрольных тестов по физической подготовке, для иностранных военнослужащих. Данный подход к определению нормативов можно применять как к одному человеку, так и к группе отстающих иностранных военнослужащих, в том числе и к российским военнослужащим и студентам гражданских учебных заведений. Адаптированные нормативы и способ определения нормативов по физической подготовке позволяют иностранным военнослужащим преодолеть пороговый минимум и получить положительную оценку в сессию (на первых годах обучения) и в целом легче адаптироваться к специфике и содержанию учебной дисциплины.

Ключевые слова: нормативы; физическая подготовленность; иностранный военнослужащий; высшие военные учреждения; военно-профессиональная подготовка; иностранные курсанты.

Сведения об авторах: Василий Николаевич Володин¹, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физической подготовки; Дмитрий Сергеевич Яковлев², кандидат педагогических наук, начальник кафедры физической подготовки.

Место работы: Тюменское высшее военное-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова^{1,2}.

Контактная информация: ¹625001, Россия, г. Тюмень, ул. Льва Толстого, д. 64, кв. 108; тел.: 8(999)549-63-57, e-mail: vn_volodin@list.ru; ²625001, Россия, г. Тюмень, ул. Льва Толстого, д. 1; тел.: 8(912)926-37-86, e-mail: y-d-s@mail.ru.

Актуальность. Одной из главных составляющих военно-профессиональной подготовки является соответствующая высоким требованиям физическая подготовленность военнослужащего, необходимая для выполнения служебных и боевых задач в соответствии с его предназначением (Акмеев, Сандин 2015: 220; Акмеев, Власова 2017: 21; Гуца 2017: 1097), без которой невозможна всесторонняя готовность воина к боевой деятельности в современных условиях (Миронов, Чиргин 2018: 6).

Наряду с физической подготовленностью немаловажное значение играет организация и формирование у курсантов и личного состава морально-психологической готовности (Бородин 2017: 4; Васильев 2017: 44), уровень разви-

тия которых дополняет при формировании и совершенствовании друг друга.

Физическая готовность выполнять учебные, служебные и боевые задачи в соответствии с предназначением военнослужащего – не самая важная составляющая профессионально-прикладной подготовки, но именно от ее уровня зависит качество применения (функциональность) многих важнейших компонентов профессиональной готовности военных.

Исследования последних лет позволяют говорить о том, что уровень физической подготовленности иностранных военнослужащих (курсантов), в частности иностранных, не соответствует предъявляемым Вооруженными силами Российской Федерации требованиям (Ханжин 2010: 92; Володин, Яковлев 2019: 13; Яковлев,

Володин 2019: 306). Это вызывает объективные проблемы и противоречия и определяет актуальность темы исследования.

Цель исследования заключалась в разработке экспериментальных нормативов для иностранных абитуриентов и иностранных военнослужащих первого года обучения, проходящих службу и обучение в высшем военном учебном заведении Министерства обороны Российской Федерации.

Определение показателей экспериментальных нормативов основывалось на выявлении уровня физической подготовленности иностранных военнослужащих в период плановых контрольных испытаний, вступительных экзаменов и зимней сессии по физической подготовке.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе Тюменского высшего военно-инженерного командного училища в течение 5 лет. Контрольные испытания по физической подготовке проводились в июле и декабре, с 2014 по 2018 гг., что соответствовало вступительному экзамену и зачету с оценкой в зимнюю сессию первого года обучения.

В исследовании приняли участие 136 иностранных военнослужащих в возрасте от 18 до 20 лет из 10 стран, обучающиеся на подготовительном и первом курсах.

Исследование проходило в три этапа.

На первом этапе – с февраля 2014 г. по декабрь 2018 г. – был проведен анализ источников по проблеме исследования. Информация уточнялась и добавлялась на протяжении всего периода исследования. Были разработаны и подготовлены ведомости для учета результатов, уточнены контрольные упражнения (Кадыров и др. 2018: 29, 31) и сроки проведения испытаний.

Для определения уровня физической подготовленности иностранных военнослужащих были отобраны контрольные упражнения: подтягивание на перекладине (8–12 раз – количество, соответствующие оценкам «удовлетворительно» и «отлично»); бег на 100 м (14,4–13,7 сек); бег на 3 км (14:00–13:00 мин, сек).

На втором этапе (констатирующий эксперимент) – июль, декабрь 2014–2018 гг. – были проведены контрольные испытания по физической подготовке. В испытаниях приняли участие иностранные военнослужащие стран Востока и Африки. Контрольные испытания проводились в июле и декабре на учебно-материальной базе Тюменского высшего военно-инженерного командного училища. Резуль-

тат определялся по сумме баллов в трех упражнениях.

Оценка за физическую подготовленность выставлялась на основании требований Наставления по физической подготовке в Вооруженных силах Российской Федерации 2009 г. (НФП – 2009), в котором допустимый минимальный порог для абитуриентов и курсантов в одном упражнении определен в 26 и 28 баллов соответственно. Минимальное количество баллов по сумме трех упражнений – 120 баллов (Наставление по физической подготовке ... 2009: 186–187).

На третьем этапе (январь – март 2019 г.) проводился сбор, анализ и обобщение материалов исследования, математико-статистическая обработка данных, подготавливались материалы статьи.

За период исследования было проведено 5 контрольных испытаний в период вступительных экзаменов и 5 контрольных испытаний в зимнюю сессию.

Результаты исследования и их обсуждение. Проведенное исследование позволяет определить процент неудовлетворительных оценок по странам и контрольным этапам, а именно вступительный экзамен и зачет в зимнюю сессию по физической подготовке:

– бег на 100 м (подготовительный и первый курсы): Ангола – 26% и 16%; Афганистан – 32% и 17%; Бенин – 17% и 0%; Йемен – 40% и 40%; Нигер – 8% и 0%; Палестина – 20% и 40%;

– подтягивание на перекладине: Ангола – 16% и 12%; Афганистан – 27% и 17%; Йемен – 12% и 10%; Нигер – 8% и 7%; Палестина – 20% и 20%;

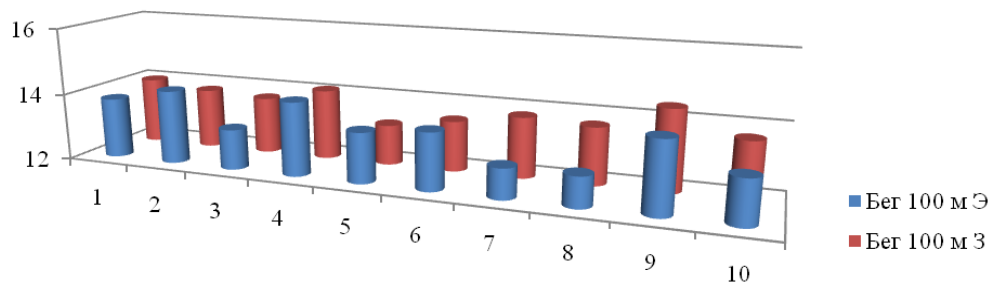
– бег на 3 км: Ангола – 42% и 0%; Афганистан – 27% и 19%; Йемен – 48% и 20%; Монголия – 20% и 0%; Намибия – 33% и 33%; Нигер – 21% и 7%; Палестина – 0% и 20%.

На рисунке 1 и в таблице 1 представлены статистические данные и достоверность в беге на 100 м иностранных абитуриентов и курсантов. Анализ данных позволяет констатировать положительные результаты. Выявлена достоверность различий в результатах представителей Афганистана.

Приведенные данные в процентах выше, требуют учета и мер по устранению отрицательных оценок. Это связано с тем, что процент низкого уровня физической подготовленности иностранных абитуриентов и курсантов, как показывает практика и научные исследования, со временем учебы и службы в российских во-

енных вузах не изменяется. Это вызывает опасения со стороны преподавателей и офицеров и

порождает ряд объективных проблем в обучении.



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Бег 100 м Э	13,8	14,2	13,2	14,2	13,5	13,7	12,9	12,9	14,1	13,3
Бег 100 м З	14,0	13,8	13,7	14,1	13,2	13,5	13,8	13,7	14,4	13,7

Примечание: 1 – Ангола; 2 – Афганистан; 3 – Бенин; 4 – Йемен; 5 – Камерун; 6 – Монголия; 7 – Намибия; 8 – Нигер; 9 – Палестина; 10 – Танзания

Рис. 1. Результаты иностранных абитуриентов и курсантов в беге на 100 м (сек), экзамен (Э, июль) и зачет (З, декабрь)

В целом представлены положительные результаты (рис. 1), и улучшения можно наблюдать лишь у представителей четырех стран, однако процент отрицательных оценок есть и среди этих стран. Это говорит о том, что используемая исследователями статистика средних значений не всегда является оправданной. В данном случае необходим альтернативный подход.

В ходе исследования мы пришли к тому, что иностранным абитуриентам и курсантам предъявляются достаточно высокие требования к уровню физической подготовленности, которые адаптированы, в первую очередь, для российских абитуриентов и курсантов и совсем не учитывают национальные особенности иностранных военнослужащих, уровень их физической подготовленности и возможности природо показателей.

В связи с этим очевидны низкие показатели у иностранных абитуриентов и курсантов ряда стран, которые сохраняются на протяжении обучения в военном вузе.

Предложено снизить контрольные нормативы для того процента испытуемых, которые имеют неудовлетворительные оценки в соответствующих контрольных упражнениях.

Для этого суммируем отрицательные оценки и выявляем среднее значение. Определяем данный результат как равный оценке «удовлетворительно», что составляет 40 баллов. Оставляем запас баллов для минимального порогового уровня в 26 и 28 баллов соответственно. Данный расчет делаем для каждого контрольного упражнения, контрольного этапа, страны.

Таким образом, на первоначальном этапе мы искусственно создаем потенциальную вероятность иностранным абитуриентам и курсантам преодолеть пороговый уровень и набрать количество баллов, соответствующих оценке «удовлетворительно». Таким подходом представлена попытка создать возможность легче приспособиться испытуемым к требованиям физической подготовки в российских военных вузах.

Таблица 1

Достоверность различий в результатах контрольных испытаний в беге на 100 м (лето – зима)

	Ангола	Афганистан	Бенин	Йемен	Камерун	Монголия	Намибия	Нигер	Палестина	Танзания
Экзамен $X_1 \pm m_1$	13,8±0,2	14,2±0,13	13,2±0,5	14,2±0,2	13,5±1,1	13,7±0,35	12,9±0,4	12,9±0,2	14,1±0,2	13,3±0,1
Зачет $X_2 \pm m_2$	14,0±0,1	13,8±0,09	13,7±1	14,1±0,2	13,2±0,4	13,5±0,25	13,8±0,4	13,7±0,1	14,4±0,1	13,7±0,1
t	p>0,05	p<0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05

В беге на 100 м экспериментальные контрольные данные, в секундах:

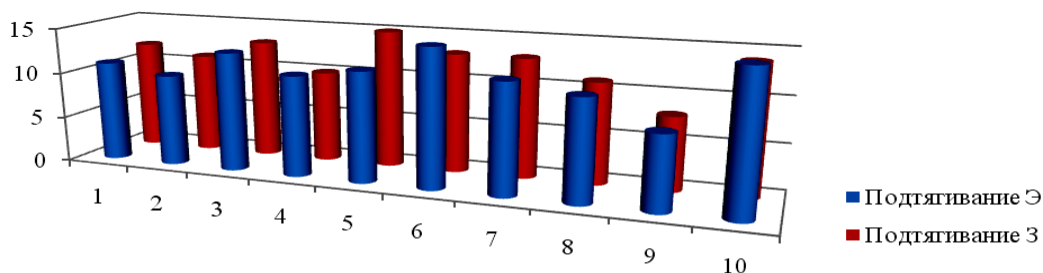
- Ангола – 14,9; 14,4 и 14,1 (что равно оценкам «3», «4» и «5»);
- Афганистан и Йемен – 15,1; 14,5 и 14,2;
- Бенин – 14,6; 14,1 и 13,9;
- Нигер – 14,7; 14,2 и 14,0;
- Палестина – 14,5; 14,0 и 13,8.

Средние результаты в подтягивании на перекладине соответствуют требованиям НФП – 2009. Тем не менее, в пяти странах за период

исследования количество отрицательных результатов варьируется от 7 до 27%. И прирост также отмечается лишь в четырех странах (рис. 2, табл. 2).

В подтягивании на перекладине экспериментальные контрольные данные:

- Ангола, Йемен и Палестина – 3; 6 и 7 (что равно оценкам «3», «4» и «5»);
- Афганистан – 4; 7 и 8;
- Нигер – 5; 8 и 9.



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Подтягивание Э	11	10	13	11	12	15	12	11	8	15
Подтягивание З	12	11	13	10	15	13	13	11	8	14

Примечание: 1 – Ангола; 2 – Афганистан; 3 – Бенин; 4 – Йемен; 5 – Камерун; 6 – Монголия; 7 – Намибия; 8 – Нигер; 9 – Палестина; 10 – Танзания.

Рис. 2. Результаты иностранных абитуриентов и курсантов в подтягивании на перекладине (количество раз), экзамен (Э, июль) и зачет (З, декабрь)

Таблица 2

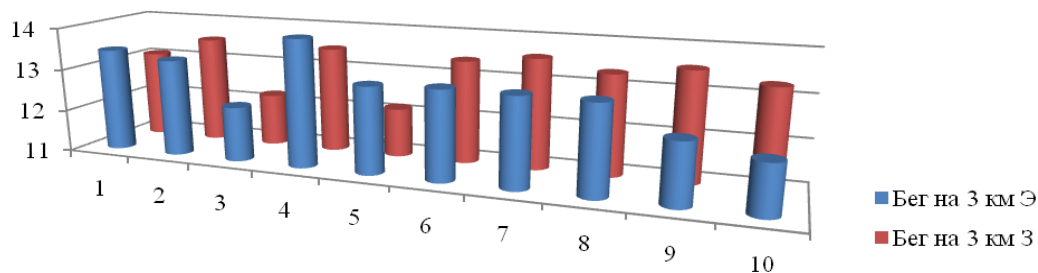
Достоверность различий в результатах контрольных испытаний в подтягивании на перекладине (лето – зима)

	Ангола	Афганистан	Бенин	Йемен	Камерун	Монголия	Намибия	Нигер	Палестина	Танзания
Экзамен $X_1 \pm m_1$	11±0,9	10±0,6 5	13±2,6	11±1,2	12±0,9	15±0,4	12±0,9	11±1,1	8±1,7	15±0,9
Зачет $X_2 \pm m_2$	12±0,8	11±0,7 2	13±1,9	10±0,7	15±0	13±1,7	13±0,9	11±0,6	8±2,5	14±1,4
t	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p<0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05

Выявлена достоверность в результатах испытуемых Камеруна.

Отметим, что минимальный пороговый уровень в подтягивании на перекладине составляет 4 повтора. Тем не менее, иностранные абитуриенты и курсанты из трех стран не смогли преодолеть даже минимальный порог.

В беге на 3 км представители 6 стран не справились с контрольными требованиями. Средние результаты и достоверность представлены на рисунке 3 и в таблице 3. Улучшение результатов отмечается также у испытуемых 4 стран. К странам с отрицательными результатами добавились Монголия и Намибия.



Примечание: 1 – Ангола; 2 – Афганистан; 3 – Бенин; 4 – Йемен; 5 – Камерун; 6 – Монголия; 7 – Намибия; 8 – Нигер; 9 – Палестина; 10 – Танзания.

Рис. 3. Результаты иностранных абитуриентов и курсантов в беге на 3 км (мин, сек), экзамен (Э, июль) и зачет (З, декабрь)

Таблица 3

Достоверность различий в результатах контрольных испытаний в беге на 3 км (лето – зима)

	Ангола	Афганистан	Бенин	Йемен	Камерун	Монголия	Намибия	Нигер	Палестина	Танзания
Экзамен $X_1 \pm m_1$	13,44±0,3	13,29±0,12	12,29±0,53	14,00±0,2	13,04±1	13,10±0,45	13,09±0,9	13,08±0,25	12,43±0,3	12,16±0,1
Зачет $X_2 \pm m_2$	13,08±0,4	13,53±0,08	12,23±0,4	13,49±0,2	12,15±0,1	13,41±1,2	13,58±0,02	13,34±0,08	13,54±0,45	13,30±0,03
t	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05

В беге на 3 км (мин, сек) экспериментальные контрольные данные:

- Ангола – 14,48; 14,08 и 13,48;
- Афганистан – 14,45; 14,04 и 13,44;
- Йемен – 15,08; 14,28 и 14,08;
- Монголия – 14,18; 13,40 и 13,20;
- Намибия – 14,02; 13,24 и 13,04;

Нигер – 14,16; 13,36 и 13,16.

Из таблицы 3 видно, что достоверных различий в беге на 3 км за период исследования не было выявлено.

В целом иностранные абитуриенты и курсанты так же, как и российские, показывают разные результаты. Российские курсанты легче и быстрее адаптируются и переносят физические нагрузки. У российских курсантов и абитуриентов средние результаты в контрольных упражнениях редко соответствуют оценке «удовлетворительно», в основном это «хорошо» и «отлично».

Заключение. Иностранные абитуриенты и курсанты показывают низкий уровень физической подготовленности. Это вызывает необходимость поиска альтернативного подхода в оценке уровня физической подготовленности. В связи с этим нами были разработаны и предложены экспериментальные нормативы по физической подготовке, которые решают проблему и способствуют повышению уровня физической подготовленности иностранных курсантов.

Следует отметить, что в исследовании для расчета контрольных нормативов приняты среднестатистические результаты, что не учитывает индивидуальные особенности. Тем не менее, данный подход может быть применен для каждого иностранного курсанта индивидуально и отдельно для каждого контрольного периода.

ЛИТЕРАТУРА

Акмеев А.С., Сандин С.М. Физическая подготовка курсантов военных вузов // Научный вестник Вольского военного института материального обеспечения: военно-научный журнал. 2015. № 2(36). С. 220–222.

Акмеев А.С., Власова Ж.Н. Физическая подготовка как фактор боевой готовности военнослужащих // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55(8). С. 21–27.

Бородин В.А. Подготовка курсантов военных вузов к морально-психологическому обеспечению личного состава подразделений сухопутных войск: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2017.

Васильев Б.Ю. Методы формирования морально-волевых качеств у курсантов военных вузов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 1(25). С. 77–83.

Володин В.Н., Яковлев Д.С. Актуальность нормативов по физической подготовке в Российской Федерации для курсантов иностранных государств // Актуальные проблемы физической культуры и спорта в системе высшего образования: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Омск, 2019. С. 11–14.

Гуша Р.А. Физическая подготовка курсантов военных вузов с позиции соматического воспитания // Профессиональное образование в современном мире. 2017. № 7(2). С. 1096–1100.

Кадыров Р.М., Политов А.В., Коричев С.К. Проверка и оценка физической подготовленности военнослужащих различных категорий // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2018. № 4. С. 29–34.

Миронов В.В., Чиргин А.Н. Факторы и противоречия, характерные для системы физической подготовки ракетных войск стратегического назначения, а также условия, необходимые для ее реформации в настоящее время // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2018. № 4. С. 6–9.

Наставление по физической подготовке в Вооруженных силах Российской Федерации. М., 2009.

Ханжин А.В. Особенности методики физической подготовки военнослужащих в современных условиях // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2010. № 3(3). С. 91–94.

Яковлев Д.С., Володин В.Н. Особенности показателей физической подготовленности иностранных курсантов в период экзаменационной сессии // Перспективные направления научных исследований в области физической культуры и спорта (теория и практика): Материалы итоговой научно-практической конференции за 2018. СПб., 2019. С. 302–307.

REFERENCES

Akmaev, A. S., & Sandin, S. M. (2015). Methods of Education speed abilities. *Nauchnyi vestnik Vol'skogo voennogo instituta material'nogo obespecheniya: voenno-nauchnyi zhurnal*, 2(36). 220-222. (In Russian).

Akmaev, A. S., & Vlasova, Zh. N. (2017). Physical training as a factor in the combat readiness of servicemen. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 55(8), 21-27. (In Russian).

Borodin, V. A. (2017). Podgotovka kursantov voennykh vuzov k moral'no-psikhologicheskomu obespecheniyu lichnogo sostava podrazdelenii sukhoputnykh voisk, candidate's thesis. Moscow. (In Russian).

Vasilyev, B. Yu. (2017). Methods of formation of military high schools cadets" moral qualities and volitional powers. *Professional Education in Russia and Abroad*, 1(25), 77-83. (In Russian).

Volodin, V. N., & Yakovlev, D. S. (2019). Aktual'nost' normativov po fizicheskoi podgotovke v Rossiiskoi Federatsii dlya kursantov inostrannykh gosudarstv. In *Aktual'nye problemy fizicheskoi kul'tury i sporta v sisteme vyshego obrazovaniya. Proceedings of the 2rd International Conference, Omsk*, 11-14. (In Russian).

Gushcha, R. A. (2017). Physical training of cadets of military higher education institutions from the view of somatic education. *Professional education in the modern world*, 7(2). 1096-1100. (In Russian).

Kadyrov, R. M., Politov, A. V., & Kurichev, S. K. (2018). Checking and assessment of military personnel of different categories physical readiness level. *Aktual'nye problemy fizicheskoi i spetsial'noi podgotovki silovykh struktur*, (4), 29-34. (In Russian).

Mironov, V. V., & Chirgin, A. N. (2018). Factors and contradictions specific for the physical training system of the strategic missile forces, and conditions necessary for its reformation at the present time. *Aktual'nye problemy fizicheskoi i spetsial'noi podgotovki silovykh struktur*, (4), 6-9. (In Russian).

Nastavlenie po fizicheskoi podgotovke v Vooruzhennykh Silakh Rossiiskoi Federatsii. 2009. Moscow. (In Russian).

Khanzhin, A. V. (2010). Specific Features of Physical Training of Military Men in Modern Conditions. *Herald of Vyatka State University*, 3(3), 91-94. (In Russian).

Yakovlev, D. S., & Volodin, V. N. (2019). Osobennosti pokazatelei fizicheskoi podgotovlennosti inostrannykh kursantov v period ekzamenatsionnoi sessii. In *Perspektivnye napravleniya nauchnykh issledovaniy v oblasti fizicheskoi kul'tury i sporta (teoriya i praktika): materialy itogovoi nauchno-prakticheskoi konferentsii za 2018. St. Petersburg*, 302-307. (In Russian).

V.N. Volodin, D.S. Yakovlev
Tyumen, Russia

ADAPTIVITY OF PHYSICAL FITNESS NORMS FOR FOREIGN SERVICE PERSON SIN RUSSIAN MILITARY INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Abstract. The article addresses the problems of physical fitness assessment and physical fitness norms in respect to foreign service persons who study in Russian military educational institutions. The general level of physical fit-

ness in foreign enrollees is rather low, arguably due to the internal policies of other countries regarding physical culture and youth education and the personal attitude of servicepersons. As a result, such primary tasks of the educational process as physical training and improvement of moving motor abilities that would be typical for the university level, have to be replaced with general physical development and learning of the secondary school level. Consequently, the inability to meet the physical training standards becomes a challenge for many foreign military students during the foundation course and the first years of training. It takes more time for them to train themselves to meet the university level requirements to physical fitness and master the discipline of physical training. The relevance of the study roots the contradiction between the need for mastering a large amount of knowledge and skills, the low level of general and special training of foreign enrollees, and the demanding physical fitness norms for military personnel. The purpose of the study was to develop reference physical fitness norms that could be further readjusted, for foreign military enrollees. The study relied on such scientific and pedagogical methods as theoretical analysis of scientific literary sources, pedagogical observation, control physical fitness tests, mathematical and statistical data processing. The outcome of the study was the proposed reference norms for the exercises included in the control physical fitness battery for foreign enrollees. This approach to setting physical fitness norms can be applied both to one person and to a group of military students who fall behind in physical training, including servicepersons and students of civilian educational institutions. The proposed norms and the method of determining the physical training norms help foreign enrollees to achieve the required minimum and get a positive grade in the first years of training, and to adapt to the specifics and content of the discipline.

Key words: norms; physical fitness; foreign serviceperson; military educational institution; armed services vocational aptitude; military student.

About the author: Vasily Nikolaevich Volodin¹, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Physical Training Department; Dmitry Sergeevich Yakovlev², Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Physical Training Department.

Place of employment: Tyumen Military and Engineering Command Higher School named after Marshal A.I. Proshlyakov^{1,2}.

Володин В.Н., Яковлев Д.С. Адаптивность нормативов по физической подготовке в российских вузах для иностранных военнослужащих // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 4. С. 130–136. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/19>

Volodin V.N., Yakovlev D.S. Adaptivity of physical fitness norms for foreign service person in Russian military institutions of higher education // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 4. P. 130–136. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/19> (In Russian)

дата поступления
17 мая 2019 г.

дата принятия
14 сентября 2019 г.