

ISSN 2311-1402

НИЖНЕВАРТОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

1/2019

В

Е
С

Т

Н

И

К





СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Абрамова М.А., Либерска Х.</i> ПРИНЦИП КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ | 4 |
| <i>Бауэр Е.А., Neigaard M.</i> ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДАНИИ (ИЗ ОПЫТА АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ НВГУ И UC SYD) | 10 |
| <i>Волкова И.А., Петрова В.С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ | 17 |
| <i>Горлова С.Н., Макарова Е.А.</i> КОНТРОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА | 24 |
| <i>Ежукова И.Ф.</i> ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ УСПЕШНОГО ТРУДОУСТРОЙСТВА И ПЛАНИРОВАНИЯ КАРЬЕРЫ ВЫПУСКНИКОВ КАК ОДНА ИЗ ПРИОРИТЕТНЫХ ЗАДАЧ ВУЗА | 31 |
| <i>Ефимова С.В.</i> ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ | 37 |
| <i>Ибрагимова Л.А., Мезенова С.А.</i> К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ | 43 |
| <i>Иванова О.А., Антонов Н.В.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ | 51 |
| <i>Истомина И.П.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ | 58 |
| <i>Каменев Р.В., Крашенинников В.В., Троцкая А.И.</i> МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ | 65 |
| <i>Лен А.А., Стребкова И.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО И ПАССИОНАРНОГО ОТНОШЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 72 |
| <i>Линкер Г.Р., Юсупова Ю.М.</i> ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 79 |
| <i>Мартынова А.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН) | 90 |
| <i>Мишина С.В.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИКИ | 96 |
| <i>Плотникова Ю.С., Молчанова А.В.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ВАРИАТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (ОПК-5) ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ | 103 |

Циулина М.В.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РЕФЛЕКСИВНО-ЦЕННОСТНОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА..... 110

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ,
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Гринько Л.К., Павлова И.В.
ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОК К ВЫПОЛНЕНИЮ УПРАЖНЕНИЯ «СГИБАНИЕ И
РАЗГИБАНИЕ РУК В УПОРЕ ЛЕЖА»..... 119

Павлютина Л.Ю.
К ВОПРОСУ О ПРОЕКТИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ЭЛЕКТИВНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
«ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В ВУЗЕ 124

Речкалов А.В., Речкалова О.Л.
ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ С ГОРМОНАЛЬНЫМИ
СДВИГАМИ ПРИ ГИПЕРКИНЕЗИИ..... 129

Главный редактор

Горлов С. И., доктор физико-математических наук, профессор (г. Нижневартовск)

Заместитель главного редактора

Коричко А. В., кандидат педагогических наук, доцент (г. Нижневартовск)

Ответственный редактор

Ибрагимова Л. А., доктор педагогических наук, профессор (г. Нижневартовск)

Члены редакционной коллегии

Аикин В. А., доктор педагогических наук, профессор (г. Омск)

Гбоко С. К., кандидат педагогических наук

(г. Буаке, Республика Кот-д'Ивуар)

Горшков-Кантакузен В. А., доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)

Дайнеко Н. М., кандидат биологических наук, доцент (г. Гомель, Республика Беларусь)

Еманов А. Г., доктор исторических наук, профессор (г. Тюмень)

Ибрагимова Л. А., доктор педагогических наук, профессор (г. Нижневартовск)

Казанский М. М., доктор-хабилитат (г. Париж)

Кулагин А. Ю., доктор биологических наук, профессор (г. Уфа)

Лубышева Л. И., доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

Нурбеков Б. Ж., доктор педагогических наук, профессор (г. Астана, Республика Казахстан)

Маймерова Г. Ш., кандидат медицинских наук (г. Бишкек, Кыргызская Республика)

Медведев С. С., доктор биологических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)

Синяевский Н. И., доктор педагогических наук, профессор (г. Сургут)

Солодкин Я. Г., доктор исторических наук, профессор (г. Нижневартовск)

Суртаева Н. Н., доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)

Талибов Т. Г., доктор биологических наук, профессор (г. Нахчыван, Азербайджанская Республика)

Усманов И. Ю., доктор биологических наук, профессор (г. Нижневартовск)

Фатуллаев П. У., доктор философии по аграрным наукам, доцент (г. Нахчыван, Азербайджанская Республика)

Цысь В. В., доктор исторических наук, доцент (г. Нижневартовск)

Чорев М. М., кандидат исторических наук (г. Нижневартовск)

Шаров О. В., доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник (г. Санкт-Петербург)

Editor-in-Chief

Gorlov S. I., Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Nizhnevartovsk)

Deputy Editor

Korichko A. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Nizhnevartovsk)

Executive editor

Ibragimova L. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Nizhnevartovsk)

Editorial Board

Aikin V. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Omsk)

Gboko S.K., Candidate of Pedagogical Sciences (Bouake, Republic of Côte d'Ivoire)

Gorshkov-Kantakuzen V.A., Doctor of Medical Sciences, Professor (Moscow)

Daineko N. M. Candidate of Biological Sciences, Professor (Gomel, Republic of Belarus)

Emanov A. G., Doctor of Historical Sciences, Associate Professor (Tyumen)

Ibragimova L. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Nizhnevartovsk)

Kazansky M. M., doctor Habilitate (Paris)

Kulagin A. Yu., Doctor of Biological Sciences, Professor (Ufa)

Lubysheva L. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moscow)

Nurbekov B. Zh., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Astana, Republic of Kazakhstan)

Majorova G. Sh., Candidate of Medical Sciences (Bishkek, Kyrgyz Republic)

Medvedev S. S., Doctor of Biological Sciences, Professor (Saint Petersburg)

Sinyavsky N. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Surgut)

Solodkin Ya. G., Doctor of Historical Sciences, Professor (Nizhnevartovsk)

Surtaeva N. N., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Saint Petersburg)

Talibov T. G., Doctor of Biological Sciences, Professor (Nakhchivan, Azerbaijan Republic)

Usmanov I. Yu., Doctor of Biological Sciences, Professor (Nizhnevartovsk)

Fatullayev P. U., Doctor of Philosophy in agricultural Sciences, Associate Professor (Nakhchivan, Azerbaijan Republic)

Tsyt V. V., Doctor of Historical Sciences, Associate Professor (Nizhnevartovsk)

Choref M. M., Candidate of Historical Sciences (Nizhnevartovsk)

Sharov O. V., Doctor of Historical Sciences, Senior Researcher (Saint Petersburg)

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.

Журнал индексируется в следующих научных базах:

- Российский индекс научного цитирования (РИНЦ)
- Научная электронная библиотека открытого доступа КиберЛенинка (CyberLeninka)
- European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS)
- Academic Resource Index Research Bible
- Google Академия
- Information Matrix for the Analysis of Journals (MIAR)
- Scientific Indexing Services (SIS)
- Open Academic Journals Index (OAJI)
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN)
- Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

Учредитель: ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»

Адрес редакции: Россия, 628605, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Нижневартовск, ул. Ленина, 56

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

ISSN 2311-1402

© Нижневартовский государственный университет, 2019

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.026.3 +316.776

М.А. Абрамова
Новосибирск, Россия

Х. Либерска
Быдгощ, Польша

ПРИНЦИП КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ¹

Аннотация. Предметом исследования является принцип культуросообразности. Объектом исследования выступает образование в целом и профессиональная подготовка педагогов в частности. Цель работы – выявление многоплановости понимания и использования принципа культуросообразности в современной системе образования.

Анализ интерпретации принципа культуросообразности представлен на основе функционального, социокультурного и системного подходов. С позиции функционального подхода принцип культуросообразности рассмотрен как средство устранения коммуникативных барьеров и когнитивных проблем. Применение социокультурного подхода позволило подчеркнуть ценность принципа культуросообразности в учете особенностей культуры, социума, индивидуальных характеристик при создании условий для гармонизации взаимодействия и выполнить типологизацию целеполаганий использования принципа педагогом в построении современного процесса обучения. Системный подход акцентирует внимание на представлении образования как социального института, участвующего в трансформационных процессах.

Ретроспективный анализ позволил привести пример трансформации целей обучения, повлиявшей на смену парадигм в образовании, что привело к изменению ценностных установок учителей. Изменения продемонстрированы на примере результатов европейского исследования ценностей, выполненного под руководством Ш. Шварца. Социокультурный и системный подходы позволили показать потенциал применения принципа культуросообразного построения обучения для нивелирования негативных влияний институциональных изменений в обществе в целом и системе образования в частности.

Анализ интерпретации принципа культуросообразности на основе функционального, социокультурного и системного подходов позволил выявить отличия в интерпретации самого понятия, дифференцировать цели применения его как дидактического принципа, а также расширить границы понимания и применения.

Ключевые слова: принцип культуросообразности; социальная коммуникация; ценности; когнитивные процессы; интериоризация; социокультурный подход в образовании; подготовка учителей.

Сведения об авторах: Мария Алексеевна Абрамова¹, доктор педагогических наук, доцент, заведующая отделом социальных и правовых исследований ИФПР СО РАН; Ханна Либерска², доктор психологических наук, профессор, директор отдела социальной психологии и исследований молодежи факультета педагогики и психологии университета г. Быдгощ им. Казимира Великого.

Место работы: Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук¹; Университет г. Быдгощ им. Казимира Великого².

Контактная информация: 1630090, Россия, г. Новосибирск, ул. Николаева, д. 8; e-mail: marika24@yandex.ru; Poland, Bydgoszcz, dw. L. Staffa 1, 85-867, e-mail: liberska@ukw.edu.pl.

В педагогике широко известен принцип культуросообразности, обоснованный Ф.А.В. Дистервегом, разработавшим теорию развивающего обучения. Основной тезис данного принципа состоит в том, что при обучении необходимо учитывать социокультурные усло-

вия, в которых социализировался и находится на данный момент ученик. В таком контексте понимание и применение принципа культуросообразности опирается на *функциональный подход*, обуславливающий выявление специфики влияния социокультурной среды на меж-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований: грант № 18-011-00223 «Влияние лингвокультурной специфики среды на формирование установок молодежи в межэтнических отношениях».

культурную, межличностную коммуникацию. Выявленные закономерности успешности овладения новым материалом и наличие социокультурных предпосылок его интериоризации обусловили использование принципа культуросообразности с целью нахождения культурнообусловленных паттернов, позволяющих сфокусировать внимание обучающихся на базовых понятиях нового материала. Данный механизм визуализации главного и второстепенного, установления прочных связей между уже изученным и новым материалом успешно используют при построении учебного материала в электронных учебниках и на сайтах для облегчения процесса его интериоризации. Впервые данный термин был использован в работах французских социологов (Э. Дюркгейм, О. Конт, М. Вебер и др.), где интериоризация рассматривалась в качестве одного из элементов социализации, означая заимствование основных категорий индивидуального сознания из сферы общественного опыта и общественных представлений. В психологию понятие интериоризации было введено представителями французской психологической школы (Ж. Пиаже, П. Жане, А. Валлон и др.) и советским психологом Л.С. Выготским, исследовавшими развитие мышления и этапы формирования представлений.

Обращаясь к проблеме упрощения интериоризации учебного материала и важности обеспечения принципа культуросообразности, мы неизбежно приходим к выводу, что использование накопленного в процессе социализации опыта является свидетельством того, что как обучающиеся, так и педагог действуют не столько в реальном мире и говорят не столько о нем, сколько обмениваются субъективным знанием о действительности. Данное предположение во многом объясняет причины возникновения когнитивных конфликтов как между учениками, так и между учеником и учителем в процессе социальной коммуникации. По сути общаются не индивиды, а социокультурные общности, представителями которых являются коммуникаторы. И процесс кодировки и декодировки информации обусловлен социокультурными факторами, детерминировавшими развитие данных общностей, а как следствие и конкретных коммуникаторов. Этот тезис нашел обоснование в работах представителей культурно-исторического направления в когнитивной психологии (Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, А.Р. Лурии), актуализировавших исследование роли принципа культуросообразности в обуче-

нии в рамках *социокультурного подхода*. Исследования психологов и психолингвистов выявили, что эффективность выстраивания диалога в процессе взаимодействия во многом обусловлена особенностями восприятия участников коммуникации. Таким образом, утверждение Ф.А.В. Дистервега (Дистервег 1956) о том, что именно состояние культуры народа обуславливает уровень развития нового поколения людей, поскольку требования, выдвигаемые к школе, учителям и уровню подготовки учеников определяются стадией развития культуры общества в целом, является развитием принципа культуросообразности, но уже в рамках социокультурного подхода.

Динамичность пересмотра образовательных программ, принципов построения обучения, представлений о результатах образовательной деятельности обуславливает постоянную трансформацию критериев оценки успешности ее реализации, что способствует возникновению когнитивных конфликтов между учителями и родителями, между родителями и детьми. Причинами конфликтов чаще всего выступают разные ожидания, разное понимание цели образования.

Применение социокультурного подхода к анализу отличий в восприятии целей обучения, установлении взаимопонимания между коммуникаторами в образовательном процессе актуализировало для нас проблему целеполагания. Определение цели взаимодействия акторами в конечном итоге обусловлено иерархией их ценностей, представлениями о том, что важно, а что вторично, на какие жертвы готовы пойти ученики и родители, чтобы освоить выбранную ими программу, а что является менее значимым или навязанным.

Э. Дюркгейм, обосновывая понятие ценности, отметил, что в основе даже самых высоких ценностей лежат реальности социальной жизни. В качестве нормы ценностей выступает желаемое и нежелаемое. В работах М. Вебера, Э. Дюркгейма, У. Томаса, Ф. Знанецкого и др. обосновывается относительность ценности, зависящая от социокультурного контекста конкретной общности. Взаимодействие человека с социальной средой и ее преобразование, а также поведение людей напрямую зависят от влияния социальных ценностей. Таким образом, социокультурная интерпретация ценностей опирается на базирующиеся в обществе установки, механизмы регулирования поведения человека. М. Вебер при рассмотрении значения ценностей в жизни людей выделяет их как ос-

нование, придающее осмысленность человеческой деятельности и поведению.

Определение целей и иерархии ценностей напрямую связано с социокультурной спецификой среды, в которой находятся акторы, в том числе учителя, не столько транслирующие систему знаний, сколько расставляющие акценты в ценностном ряду. Осознание, что процесс обучения – это не только формирование знаний, умений, навыков или, как теперь принято обобщать, – компетенций учащегося, но и в первую очередь духовное становление личности, заставил нас пересмотреть результат применения принципа культуросообразности в современном процессе обучения. Переход от функционального рассмотрения к социокультурному актуализирует вопрос: «С какой целью?» С какой целью мы в рамках обучения стремимся к лучшему пониманию друг друга? С целью найти кратчайший путь, чтобы ученик усвоил необходимый набор знаний? Или мы хотим услышать ученика и признать ценность его опыта, понять его мотивацию к обучению и дальнейшему развитию? Или мы хотим быть услышаны взаимно, чтобы вместе создать что-то новое и открыть самим себе – себя новых? Или у нас цель сформировать того гражданина нового общества, которого мы хотим увидеть?

Эти вопросы позволили нам дифференцировать цели применения принципа культуросообразности в построении процесса обучения:

– обращение к социокультурному опыту индивида для упрощения процесса интериоризации готовых знаний (диалог двух миров при сохранении самобытности субъектов);

– «встречу двух исповедей, рождающую новую» (М.С. Каган);

– формирование единой системы ценностей, нивелирование ценности предыдущего культурного опыта объекта.

Постановка вопроса в таком контексте о построении образовательного процесса и о целях применения принципа культуросообразности уже выходит за рамки проблемы исследования специфики понимания результатов процесса обучения. Применение *системного подхода* в результате привело нас к иным акцентам в анализе роли применения принципа культуросообразности – мы от фигуры обучаемого сместили фокус внимания к фигуре обучающего. Если ранее педагог для нас являлся субъектом, в задачи которого входило эффективное построение процесса обучения, учет социокультурных особенностей обучающихся, то при постановке вопроса о целях применения им

принципа культуросообразности в обучении он сам становится объектом исследования. Носителем каких культурных традиций, норм, ценностей он является? Насколько его социокультурный опыт позволяет прочувствовать опыт обучаемого и выбрать стратегию обучения?

В 1988–2005 гг. в 73 странах мира проводилось исследование базовых ценностей Ш. Шварцем (Schwartz 1992). В работе О.С. Грязновой и В.С. Магун (Грязнова, Магун 2011) внимание сфокусировано на российских учителях, ценности которых были сопоставлены с ценностями их коллег как из старых капиталистических, так и из постсоциалистических стран. Поскольку межстрановое исследование ценностей по методике Ш. Шварца изначально не имело цели изучения только ценностей учителей, то авторами (О.С. Грязновой и В.С. Магуном) был сформирован массив данных по учителям, опрошенным в европейских странах, а также в Израиле, на Кипре и в Турции (всего в 28 странах). Из данных лонгитюдных исследований отбирались результаты опросов последних лет. Объемы выборок колебались от 100 до 200 человек; самая маленькая выборка была в швейцарской Лозанне (88 человек), самая большая — в Дании (667 человек). Общее число респондентов, включенных в анализ, – 5494 человека. Во всех странах, кроме Греции, Дании, Кипра, Нидерландов, Турции и Швейцарии, большинство респондентов составляли женщины; средняя доля мужчин по массиву – 31%. Средний возраст опрошенных колеблется от 31 года в Швейцарии до 46 лет в Дании, Норвегии и Швеции (Грязнова, Магун 2011: 60). Как отмечает автор методики Ш. Шварц, сопоставление результатов исследований разных лет показало устойчивость методики к социокультурным изменениям (Schwartz 2008: 19). В российскую выборку вошли 194 учителя московских школ, большинство из них женщины (89%), средний возраст опрошенных 39 лет. Опрос проводился в 1995 г. под руководством А.Г. Левинсона, И.Г. Дубова и Л.М. Смирнова (Грязнова, Магун 2011: 60).

Результаты исследований оказались, с одной стороны, вполне предсказуемы, поскольку все социокультурные изменения, происходящие в стране, безусловно, влияют и на педагогов. Поэтому снижение уровня экономического благополучия населения страны в целом не могло не повлиять на ценности учителей, в том числе и на снижение доли альтруистически настроенных. Сопоставление результатов те-

стирования учителей в России и в других пост-социалистических странах показало, что снижение потребности в заботе о людях и природе объясняется характерными для этих стран сравнительно низкими показателями валового национального дохода на душу населения (Магун, Руднев 2009).

Но не менее значимым, а, по нашему мнению, ведущим фактором как в России, так и странах бывшего социалистического лагеря стала смена идеологической составляющей. Если в Законе об образовании СССР основной целью образования являлось всестороннее развитие личности (Закон СССР от 19.07.1973 г.), то в основном документе, регламентирующем систему образования в России в 1992 г. появилась иная формулировка: «подготовка конкурентоспособной личности» (Закон РФ от 10.07.1992 г.). И в результате отказа от морально-этических принципов коммунистической идеологии, во многом базировавшихся на альтруизме и патриотизме, произошел резкий переход к рыночной экономике с присущими ей ценностями личной выгоды и конкуренции. По сути ценности, которые ранее общественно порицались, перешли в разряд социально одобряемых.

Смена культурных парадигм повлияла на все население в целом и на учителей в частности. Осознание значимости влияния профессии учителя на формирование подрастающего поколения заставляет задуматься о результатах зафиксированных исследованием ценностей. Общее снижение потребности в проявлении альтруистической заботы, толерантности, равенства и, напротив, гипертрофированность конкурентных ценностей личного успеха, власти и богатства обладают особым потенциалом влияния на будущее не только нашей страны.

О.С. Грязнова и В.С. Магун (Грязнова, Магун 2011: 64) оценили как тревожный факт сравнительно низкую готовность российских учителей к изменениям и открытости. В то же время сильная ориентация на сохранение до-

стигнутого (безопасность, низкая коллективная автономность, сохранение традиций) была оценена как серьезный культурный барьер (Харрисон 2008) на пути общественного развития в целом.

Поскольку исследование ценностей базировалось на данных начала XXI в., а интерпретация исследователями результатов выполнена в стиле восхищения идеей открытого общества, то полагаем, что события последних пяти лет могли серьезно повлиять и на потребность пересмотра норм и традиций российской культуры, и на необходимость для педагогов следовать данному тезису в своей деятельности.

Пример проведения исследования ценностей педагогов, с одной стороны, позволил выявить общее и особенное, обусловленное культурными традициями, историей формирования страны. А с другой, наглядно показал, что применение принципа культуросообразности может быть не только ориентировано на устранение коммуникативных барьеров, но и, опираясь на системный подход, ориентируясь на определенные ценностные категории, позволяет выстраивать процесс обучения, предвосхищая перспективы развития и корректируя последствия социокультурных трансформаций, которые могут негативно повлиять на подрастающее поколение.

Таким образом, в статье сделана попытка выявления многоплановости понимания и использования принципа культуросообразности в современной системе образования, что особенно значимо в профессиональной подготовке педагогов. Анализ интерпретации принципа культуросообразности на основе функционального, социокультурного и системного подходов позволил выявить отличия в интерпретации самого понятия, дифференцировать цели применения его как дидактического принципа и как принципа организации процесса обучения и тем самым расширить границы понимания и применения.

ЛИТЕРАТУРА

- Вебер М. 1991. Работы М. Вебера по социологии, религии и культуре / АН СССР, ИНИОН, Всесоюзный межведомственный центр наук о человеке при президиуме. Вып. 2. М.: ИНИОН.
- Выготский Л.С. 2012. Мышление и речь. М.: Лабиринт.
- Грязнова О.С., Магун В.С. 2011. Базовые ценности российских и европейских учителей // Социологические исследования 1, 53–116.
- Дейк Т.А. ван. 2000. Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ.
- Дистервег Ф.А.В. 1956. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз.
- Дюркгейм Э. 1995. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М.: Канон.
- Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1. 1992 // Российская газета 172. 31 июля.

Закон СССР от 19.07.1973 № 4536-VIII «Об утверждении Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании». 1973 // Ведомости ВС СССР 30, 392.

Каган М.С. 1988. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат.

Лурия А.Р. 1979. Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. ун-та.

Магун В.С., Руднев М.Г. 2009. Сходства и отличия базовых ценностей россиян и других европейцев: межстрановые и межиндивидуальные сравнения // Россия в Европе. По материалам международного сравнительного социологического проекта «Европейское социальное исследование» / Отв. ред. А.В. Андреевкова, Л.А. Беляева. М.: Академия.

Пиаже Ж. 1999. Мышление и речь ребенка. М.: Педагогика-Пресс.

Теннис Ф. 2002. Общность и общество. Основные понятия чистой социологии. СПб.: Владимир Даль.

Хабермас Ю. 2002. Будущее человеческой природы. URL: <http://antropolog.ru/doc/library/Habermas/Habermas4> (2018. 07 янв.)

Харрисон Л. 2008. Кто процветает? Как культурные ценности способствуют успеху в экономике и политике. М.: Фонд «Либеральная миссия»; Новое издательство.

Эткинд А.М. 2001. Каган и Хабермас о проблеме двух субъектов // В диапазоне гуманитарного знания: Сборник к 80-летию профессора М.С. Кагана. Серия «Мыслители». Вып. 4. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество.

Schwartz S.H. 1992. Universals in content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries // M.P. Zanna (ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 25. N.Y.: Academic Press.

Schwartz S.H. 2008. Cultural value orientations. Nature and implications of national differences. M.: Publishing house of SU HSE.

Walendowska M. 1968. Florian Znaniecki – ideolog i uczony // *Życie i Myśl*. R. 18. № 6–7, 83–84.

REFERENCES

Weber M. 1991. Raboty M. Webera po sociologii, religii i kulture [M. Weber's works on sociology, religion and culture]. In: AN SSSR, INION, Vsesoyuznyj mezhvedomstvennyj centr nauk o cheloveke pri prezidiume [AN SSSR, INION, All-Union interdepartmental center of human sciences at the presidium]. Issue 2. Moscow: INION. (In Russian).

Vygotsky L.S. 2012. Myshlenie i rech [Thinking and speech]. Moscow: Labirint. (In Russian).

Gryaznova O.S., Magun V.S. 2011. Bazovye cennosti rossijskikh i evropejskikh uchitelej [Basic values of Russian and European teachers]. In: Sociologicheskie issledovaniya [Sociological studies]. Vol. 1. P. 53–116. (In Russian).

Dijk T.A. van. 2000. Jazyk. Poznanie. Kommunikacija [Language. Cognition. Communication]. Blagoveshensk: BGK I.A. Baudouin de Courtenae. (In Russian).

Diesterveg F.A.W. 1956. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija [Selected pedagogical works]. Moscow: Uchpedgiz. (In Russian).

Durkheim E. 1995. Sociologija. Ee predmet, metod, prednaznachenie [Sociology. Its subject, method, purpose]. Moscow: Kanon. (In Russian).

Law of the Russian Federation of 10.07.1992 No. 3266-1. 1992. In: Rossijskaya gazeta [Russian newspaper]. No. 172. July 31. (In Russian).

USSR Law of July 19, 1973 No. 4536-VIII “On Approval of the Fundamentals of Legislation of the USSR and Union Republics on Public Education”. In: Vedomosti VS SSSR [Vedomosti of the USSR Supreme Council]. No. 30. P. 392. (In Russian).

Kagan M.S. 1988. Mir obshhenija: Problema mezhsobektnyh otnoshenij [The world of communication: the problem of intersubjective relations]. Moscow: Politizdat. (In Russian).

Luria A.R. 1979. Jazyk i soznanie [Language and consciousness]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta. (In Russian).

Magun V.S., Rudnev M.G. 2009. Shodstva i otlichija bazovyh cennostej rossijan i drugih evropejcev: mezhsranovye i mezhindividualnye sravnenija [Similarities and differences between the basic values of Russians and other Europeans: cross-country and inter-individual comparisons]. In: Rossiya v Evrope. Po materialam mezhdunarodnogo sravnitel'nogo sociologicheskogo proekta «Evropejskoe social'noe issledovanie» [Russia in Europe. Proceedings of the international comparative sociological project "European Social Research"] / Ed. by A.V. Andreenkova, L.A. Beljaeva. Moscow: Akademiya. (In Russian).

Piaget J. 1999. Myshlenie i rech rebenka [Thinking and speech of a child]. Moscow: Pedagogika-Press. (In Russian).

Tennis F. 2002. Obshhnost' i obshhestvo. Osnovnye ponjatija chistoj sociologii [Community and society. Basic concepts of pure sociology]. Saint Petersburg: Vladimir Dal'. (In Russian).

Habermas J. 2002. Budushhee chelovecheskoj prirody [The Future of Human Nature]. URL: <http://antropolog.ru/doc/library/Habermas/Habermas4> (07.01.2018). (In Russian).

Harrison L. 2008. Kto процветает? Как kul'turnye cennosti sposobstvujut uspehu v jekonomike i politike [Who flourishes? How cultural values contribute to success in economics and politics]. Moscow: Fond «Liberal'naya missiya»; Novoe izdatel'stvo. (In Russian).

Etkind A.M. 2001. Kagan i Habermas o probleme dvuh subektov [Kagan and Habermas on the problem of two subjects]. In: V diapazone gumanitarnogo znaniya: Sbornik k 80-letiju professora M.S. Kagana. Serija «Mysliteli» [In the range of humanitarian knowledge: Collected papers for the 80th anniversary of Professor M.S. Kagan. Series "Thinkers"]. Vol. 4. Saint Petersburg: St. Petersburg Philosophical Society. (In Russian).

Schwartz S.H. 1992. Universals in content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: Advances in Experimental Social Psychology. Vol. 25. N.Y.: Academic Press. (In English).

Schwartz S.H. 2008. Cultural value orientations. Nature and implications of national differences. Moscow: Publishing house of SU HSE. (In English).

Walendowska M. 1968. Florian Znaniecki – ideolog i uczony. In: Życie i Myśl. R. 18. No. 6-7. P. 83–84. (In Polish).

M. Abramova
Novosibirsk, Russia
H. Liberska
Bydgoszcz, Poland

PRINCIPLE OF CULTURAL CONFORMITY IN PROFESSIONAL TEACHER TRAINING

Abstract. The subject of the research is the principle of cultural conformity. The object of the research is education in general and professional teacher training in particular. The aim of the research is to reveal the multidimensional understanding of the cultural conformity principle and its applying in the modern education system.

The cultural conformity principle is analyzed in the research in terms of functional, social, cultural and system approaches. From the functional perspective, this principle is treated as the method to eliminate cross-cultural barriers and resolve cognitive issues. Social and cultural approach highlighted the importance of cultural conformity principle, its cultural, social and personal characteristics when laying the groundwork for harmonious collaboration. The research has made it possible to build a systematic typology of goal-setting and definition of the objectives for teachers to apply this method in learning. The system approach focuses on presenting education as a social institution, a part of the transformative processes.

Post evaluation allowed to illustrate the education goals transformation, that influenced educational paradigms, and, consequently, led to the transformation of teachers' values system. These changes are exemplified through the European research supervised by S. Shwarz. Social, cultural and system approaches brought to light the potential of cultural conformity principle and its ability to eliminate negative influences of institutional changes on the society in general and on the education system in particular.

The cultural conformity principle interpretation analysis made on the basis of functional, social, cultural and system approaches, revealed the differences in the treatment of the concept itself, discriminated its application as a didactic principle and expanded its understanding.

Key words: cultural conformity principle; social communication; values; cognitive processes; interiorization; social and cultural approach in education; teacher training.

About the authors: Maria Alekseevna Abramova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department for Social and Law Research, Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of the RAS (Russian Academy of Sciences);

Hanna Liberska, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department for Social Psychology and Youth Studies, Faculty of Pedagogy and Psychology, Bydgosz University n.a. Casimir III the Great.

Place of employment: Institute of Philosophy and Law, the Siberian Branch of the RAS; Bydgoszcz University n.a. Casimir III the Great.

Абрамова М.А., Либерска Х. Принцип культуросообразности в профессиональной подготовке учителей // Вестник Нижневартговского государственного университета. 2019. № 1. С. 4–9.

Abramova M., Liberska H. Principle of cultural conformity in professional teacher training // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 1. P. 4–9.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДАНИИ (ИЗ ОПЫТА АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ НВГУ И UCSYD)

Аннотация. Социальная работа как сфера профессиональной деятельности формируется в Европе к середине XX столетия, но процесс накопления опыта различных государств не способствовал появлению единых требований к организации, уровню и требованиям подготовки специалистов по социальной работе. В отечественной системе подготовки кадров данное направление обучения бакалавров – относительно новый самостоятельный вид деятельности (с 1991 г.), который нуждается в содержательном наполнении теоретическими разработками и практическими рекомендациями коллег со всего мира. В данных условиях принцип академической мобильности позволяет обогатить современную систему подготовки квалифицированных кадров и расширить представление о структуре зарубежного профессионального образования, а также технологиях, подходах и формах обучения будущих специалистов.

Авторами показано, что многообразные аспекты профессиональной подготовки студентов в области социальной работы разных стран находятся в поле зрения отечественных и зарубежных исследователей; определены две группы источников данной проблемы. В статье описан практический опыт академической мобильности студентов и преподавателей ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет» и Университетского колледжа Южной Дании. На основе анализа нормативных документов и статистических данных, наблюдения, проведенных бесед, дискуссий и семинаров сформировано представление об организации системы подготовки специалистов в области социальной работы в Дании.

Материалы могут представлять интерес для студентов в процессе обучения по специальности «Социальная работа» в рамках изучения дисциплин «Зарубежный опыт социальной работы», «Основы социального образования»; для преподавателей в процессе работы над совершенствованием учебных планов подготовки бакалавров; для специалистов учреждений в ходе организации практик студентов.

Ключевые слова: профессиональное образование; социальная работа; модели социальной работы; академическая мобильность; мировой опыт социальной работы; подготовка специалистов по социальной работе за рубежом.

Сведения об авторах: Елена Александровна Бауэр¹, кандидат исторических наук, доцент кафедры педагогики и педагогического и социального образования; MineaNeigaard², старший преподаватель кафедры социального образования.

Место работы: Нижевартовский государственный университет¹; кампус Обенро Университетского колледжа Южной Дании (Дания)².

Контактная информация:¹628600, Россия, г. Нижевартовск, ул. Ленина, д. 56; тел.: 8(3466)45-10-42, e-mail: ppsu@nvsu.ru; ²Дания, г. Обенро; тел.: +45 7266 5648, e-mail:mhbr@ucsyb.dk.

Одним из ведущих принципов профессиональной подготовки современного студента в вузе является принцип академической мобильности. Обращение к мировой практике посредством академической мобильности позволяет обогатить современную систему подготовки квалифицированных кадров и расширить представление о структуре зарубежного профессионального образования, а также технологиях, подходах и формах обучения будущих специалистов.

С 2013 г. ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет» (далее – НВГУ) и Университетский колледж Южной Дании (University College South Denmark – далее UCSYD) имеют успешный опыт международного сотрудничества по направлению индивидуальной мобильности студентов и преподава-

телей. Вуз-партнер является ведущим учреждением в сфере подготовки специалистов в области социальной работы, а также в таких сферах, как образование, электронное обучение, медицина, графические коммуникации и др. Ежегодный обмен студентами и преподавателями, анализ официальных документов и практической деятельности, опыт преподавания позволили проанализировать структуру и порядок подготовки специалистов в области социальной работы в Дании на примере деятельности UCSYD (кампусов в городах Эсбьерг, Хадерслев, Обенро).

В середине прошлого столетия специальные резолюции ООН утверждают социальную работу профессиональной деятельностью. С этого времени начинается процесс формирова-

ния различных практик обучения в данной области.

В отечественной системе подготовки кадров направление подготовки специалистов по социальной работе – относительно новый самостоятельный вид деятельности. 23 апреля 1991 г. квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих был дополнен квалификационной характеристикой «Специалист по социальной работе» (Постановление Госкомтруда СССР от 23.04.1991 г. № 92 «О дополнении Квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих и об установлении должностных окладов специалистов по социальной работе»), а 7 августа того же года введена новая специальность – «Социальная работа» (Приказ Гособразования СССР от 07.08.1991 г. № 376 «Об открытии специальности “Социальная работа”»). С этого времени «создавались фундаментальные основания современного социального образования» (Топчий 2011). Опыт более чем четверти века позволяет, с одной стороны, систематизировать знания профессионального сообщества в мультидисциплинарной области, с другой стороны, ставит своевременный вопрос о соотношении подходов профессиональной подготовки в России и других государствах.

Обращение к зарубежному опыту подготовки специалистов в области социальной работы обусловлено целым рядом причин: во-первых, недостаточным освещением вопроса в отечественной научной литературе; во-вторых, выявлением отличительных особенностей системы подготовки студентов других государств; в-третьих, необходимостью проведения сравнительных исследований в данной области.

Действительно, многообразные аспекты профессиональной подготовки студентов в сфере социальной работы разных стран находятся в поле зрения отечественных и зарубежных авторов (Бауэр 2018).

К первой группе источников относим широкий круг российских публикаций, посвященных изучению подготовки бакалавров социальной работы за рубежом. Так, Е.Н. Львова, например, обобщает большой пласт теоретических исследований и практического опыта Индии, Великобритании, Австралии, США, стран Западной Европы за последние двадцать лет. В ходе исследования автором выделены четыре основные модели подготовки специалистов, каждая из которых демонстрирует особый подход к формированию практических умений,

полученных в ходе включения студентов в непосредственную деятельность: модель личностного роста, «ученическая» модель, управленческая модель и модель структурированного обучения (Львова 2011). Е.Н. Львова подчеркивает, что элементы каждой из них могут быть включены в практику отечественной системы подготовки специалистов, и с этим выводом сложно не согласиться. В учебном пособии Н.М. Платоновой представлены современные подходы к анализу международного опыта обучения социальной работе (Платонова 2013). В монографии К.М. Оганяна проанализирован обширный международный опыт социальной работы, в том числе затронуты проблемы подготовки студентов в данной отрасли (Оганян 2016). Подводя итоги многолетних стажировок (в Стокгольмском университете – Высшей школе социальной работы; Государственном университете Франкфурта-на-Майне; Французском университете им. Б. Паскаля; Датском копенгагенском университете и Хельсинском университете), автор описывает важную роль международных ассоциаций, центров социального сотрудничества в процессе обучения специалистов. В.В. Богатов в ходе описания студенческой практики обмена опытом социальной работы по защите детей и молодежи Израиля констатирует, что приоритет в социальной работе в этой стране принадлежит общественным организациям, при этом «профессиональная подготовка социальных работников, а также их практическая деятельность базируется на навыках психологической и психокоррекционной работы» (Богатов 2016).

Вторую группу источников составляют немногочисленные работы отечественных и европейских ученых о системе социальной подготовки в Дании по сравнению с другими странами. В этой связи интересно содержание совместной статьи С. Юлиусдоттира (профессора Университета Исландии) и Я. Петерссона (доцента Университета Калмар и Ваксё, Швеция), в которой проанализирована практика подготовки будущих специалистов по социальной работе стран Северной Европы – Швеции, Норвегии, Финляндии, Дании, Исландии (Юлиусдоттир, Петерссон 2004). В 2004 г. авторы писали о значительных различиях в подготовке студентов этих государств и пришли к выводу об отсутствии единых образовательных подходов, в то же время они определили две основные модели образования: специализированной практики и ориентированной на исследования, которые могли бы составить одну идеализированную мо-

дель подготовки социальных работников – модель интегрированной практики (Юлиусдоттир, Петерссон 2004: 408–409).

Как отмечают авторы, подготовка по социальной работе в Дании, как и в Норвегии, развивалась без взаимосвязи с академическим сообществом, но опиралась в большей степени на формирование практических умений, необходимых для решения профессиональных задач (Юлиусдоттир, Петерссон 2004: 410). В статье А.Ю. Лукьянова (доцента Университетского Колледжа Абсалон г. Роскилде Королевства Дания) представлен обзор становления профессиональной социальной работы во взаимосвязи со становлением системы социальной защиты (Лукьянов 2014). С точки зрения автора, современная концепция социальной работы переориентирована «на превенцию, более раннее вмешательство, внедрение научных методов социальной работы и проведение регулярного мониторинга социальных программ» (Лукьянов 2014:6). Е.А. Морозов акцентирует внимание на проблеме практической подготовки будущих специалистов социальной сферы. Сравнивая соотношение теоретической и практической части подготовки в России и ряде стран – Венгрии, Швейцарии, Германии, Великобритании,

Дании – автор констатирует, что доля практической работы в учреждениях достаточно велика и составляет до одной трети от всего времени обучения (Морозов 2011: 153). Совместный труд Н.Л. Жмакиной, И.С. Телегиной (Россия) и Мартина Х. Брунсгаарда (Дания) проливает свет на организацию практики студентов в двух странах (Жмакина, Телегина, Брунсгаард 2018). С опорой на специализацию и целевые компетенции авторами разработан план производственной педагогической практики для датских студентов в период их обучения в России.

Современная стратегия Европейского Союза «Европа 2020» направлена на обеспечение высокого уровня занятости, производительности и социальной сплоченности в государствах-членах при одновременном снижении воздействия на природную среду. По прогнозам, к 2020 г. не менее 40% лиц в возрасте 30–34 лет должны иметь высшее образование (Europe 2020 strategy). При этом, по официальным данным, количество студентов в странах Европейского Союза за 10 лет увеличилось примерно со 108 миллионов в 2006 г. до 111 миллионов в 2016 г., расходы за тот же период на одного студента оставались в целом постоянными (Education and Training Monitor 2018: 91).

| Модель интегрированной практики | | |
|---------------------------------|-----------------------|---------------------------------------|
| | Социальные науки | Социальная работа |
| Практика | – Дания – Норвегия | |
| Исследования | | – Финляндия – Исландия – Швеция |

Рис. 1. Модель идеализированной практики подготовки специалистов по социальной работе

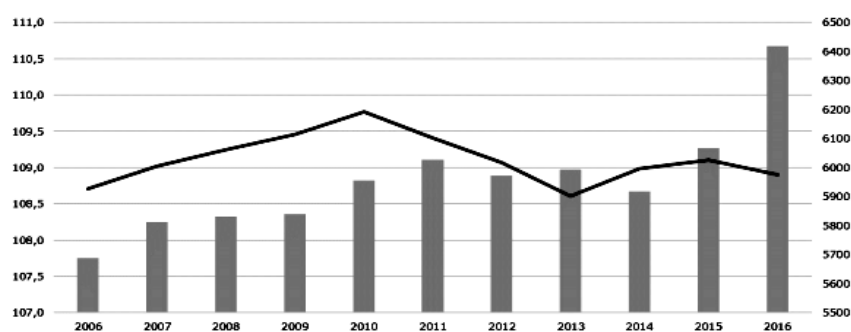


Рис. 2. Число студентов Европейского Союза (в миллионах) и расходы на их содержание (в евро)

В тот же период времени в Дании, по данным Статистического Управления, количество студентов в стране, обучающихся по программам бакалавриата, ежегодно незначительно, но все же снижается (Statistics Denmark. Education and knowledge).

Со слов Мартина Х. Брунсгаарда, старшего преподавателя и международного координатора кафедры социального образования UCSYD, в кампусе г. Обенро в 2017–2018 учебном году обучалось 1318 студентов в рамках социального направления, из них 735 уча-

щихся – в системе социального образования, 243 студента – по социальной работе, 340 студентов по сестринскому делу; из них 74% женщин и 26% мужчин; 80% обучающихся являются жителями Дании и 20% – Германии. Средний возраст студентов, начинающих обучение, равен 25 годам.

В университетском колледже подготовка в области социальной работы реализуется по программе высшего образования первого цикла (Undervisnings Ministeriet. Det ordinære uddannelsessystem). UCSYD в своей деятельности руководствуется Программой профессионального бакалавриата по социальной работе в соответствии с приказом Министерства образования (Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som socialrådgiver). Общий объем программы составляет 210 зачетных единиц (далее – ЗЕ), при этом обязательные учебные

модули программы имеют следующее содержание (таблица 2).

В содержание обязательных учебных модулей включена специализация в одной из областей (обязательные части программы):

– Социально-воспитательная работа с детьми с ограниченными возможностями и молодежью (5 ЗЕ);

– Социально-воспитательная работа в сфере занятости (5 ЗЕ);

– Межпрофессиональное содержание социальной работы (15 ЗЕ).

Другие элементы программы распределены следующим образом (таблица 3).

Учебный план позволяет распределить изучение тем по годам обучения, семестрам и ЗЕ (Tillæg til studieordningens institutionelle del for Socialrådgiveruddannelsen ved UC SYD).

Таблица 1

Количество студентов, обучающихся на программах бакалавриата на 01 октября в 2013–2017 гг.

| Количество студентов | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Программы бакалавриата | 81 189 | 81 579 | 81 219 | 78 625 | 77 664 |

Таблица 2

Распределение кредитов программы подготовки специалистов по социальной работе

| № п/п | Сфера изучения | Количество ЗЕ |
|-------|------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 1 | Теории, методы и этические основы в социальной работе | 35 |
| 2 | Личность в обществе, развитие человека и социальные отношения | 20 |
| 3 | Социальные проблемы, безработица и жизненные обстоятельства | 20 |
| 4 | Политика социального обеспечения и правового регулирования социальной работы | 20 |
| 5 | Организационные и экономические основы социальной работы | 20 |
| 6 | Оценка, развитие и обеспечение качества социальной работы | 15 |
| | Итого | 130 |

Таблица 3

Иные элементы программы подготовки специалистов по социальной работе

| № п/п | Сфера изучения | Количество ЗЕ |
|-------|-------------------------------|---------------|
| 1 | Стажировка | 30 |
| 2 | Факультативный модуль А или В | 15 |
| 3 | Другие факультативные модули | 15 |
| 4 | Бакалаврский проект | 20 |
| | Итого | 80 |

Таблица 4

Учебный план подготовки специалистов по социальной работе

| Год обучения | Семестр | Тема модуля | Количество ЗЕ |
|--------------|---------|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 1 | 1 | Социальные проблемы и практика социальной работы (модуль 1) | 15 |
| | | Социальная работа, развитие, структура и практика (модуль 2) | 15 |
| | 2 | Социальная работа с детьми с ОВЗ и молодежью. Инвалиды и работа с семьей (модуль 3) | 15 |
| | | Социальная работа с взрослыми-инвалидами (модуль 4) | 15 |

| | | | |
|---|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2 | 3 | Социальная работа с детьми с ОВЗ и молодежью (модуль 5) | 15 |
| | | Организация и практика социальной работы (модуль 6) | 15 |
| | 4 | Стажировка (модуль 7) | 30 |
| 3 | 5 | Социальная работа в межпрофессиональной и межотраслевой сферах. Социальное партнерство (модуль 8) | 15 |
| | | Социальная работа – обеспечение качества, оценка и совершенствование практики (модуль 9) | 15 |
| | 6 | Факультативный модуль А или В (модуль 10) | 15 |
| | | Факультативный модуль С или D или другой факультативный модуль (модуль 11) | 15 |
| 4 | 7 | Социальная работа как основа знаний и развития (модуль 12) | 10 |
| | | Бакалаврский проект (модуль 13) | 20 |

Так, в период краткосрочной стажировки в UCSYD автором была прочитана лекция на тему «Опыт работы с детьми-инвалидами и их семьями в России (на примере региона Ханты-Мансийский автономный округ – Югра) в рамках специализированного модуля 9 А «Семья и дети» (кампус в г. Эсбьерг).

В целом обучение студентов выстроено таким образом, что основные профессиональные компетенции формируются в первый год и 3 месяца; специализация составляет 2 года и 3 месяца. Таким образом, в течение трех с половиной лет обучения обучающийся получает профессиональную степень бакалавра, что дает возможность продолжить образование в магистратуре и аспирантуре.

Особое место отводится практической подготовке, организованной по четырем периодам:

- 1) первый вид практики длится 7 недель во втором семестре;
- 2) второй вид практики – 6 месяцев в период обучения в 3–4 семестрах;
- 3) третий вид практики – 6 месяцев в период обучения в 5–6 семестрах;
- 4) четвертый вид практики, куда входит процесс подготовки бакалаврского проекта – 3–4 недели.

Тема выпускной работы бакалавра должна быть актуальной проблемой для социальной работы с точки зрения теории и практики, проблемное поле одобрено учебным заведением. В проекте бакалавра студент должен продемонстрировать умение использовать обширную базу знаний, полученных в процессе обучения, с опорой на академические методы работы. Студент может работать над бакалаврским проектом в частной, общественной или государственной компании.

Как правило, большая часть бакалавров-специалистов трудоустраивается в государственном секторе – государственной администрации, центрах занятости, больницах, соци-

альных учреждениях, тюрьмах, проектах социального жилья, в то же время имеется возможность найти работу на базе негосударственных учреждений.

Результатом обучения по программе становятся знания, умения и следующие компетенции:

- 1) установление и поддержание профессиональных отношений с гражданами, в том числе взаимодействие и сотрудничество с различными целевыми группами;
- 2) учет основ социальной политики для решения социальных или трудовых проблем;
- 3) работа с противоречивыми требованиями и ожиданиями граждан, различных групп специалистов и партнеров, консультирование и разработка рекомендаций в области социальной политики;
- 4) определение социальных льгот с учетом привлечения собственных ресурсов гражданина;
- 5) самостоятельное осуществление и координация проектов сотрудничества;
- 6) распознавание собственных потребностей в обучении и структурирование знаний применительно к профессии (*Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som socialrådgiver*).

Анализируя организацию подготовки специалистов в области социальной работы в Дании на примере UCSYD, отмечаем существенные различия: в системах подготовки квалифицированных кадров в области социальной работы по вопросам национальных требований к осуществлению обучения; в длительности и времени прохождения практики; в возможностях трудоустройства; в длительности обучения; в количестве освоенных зачетных единиц и др. В то же время социальная работа как профессия определяет единые морально-этические требования к будущему специалисту вне зависимости от страны его проживания; обязательны прочные знания в области нормативно-

правового обеспечения профессии и умения их использовать; выбранная проблема итоговой работы бакалавра должна носить актуальный характер, быть изучена с использованием академических методов исследования.

Таким образом, обращение к современной мировой практике подготовки специалистов по социальной работе позволяет расши-

рить круг источников по данной проблеме; обогащает практический опыт отечественных специалистов, задействованных в процессе передачи знаний; дает возможность студентам двух стран соотнести преимущества и сложности обучения; формирует представление о неизменных требованиях к профессии во всем мире.

ЛИТЕРАТУРА

Байэр Е.А. 2018. Отражение зарубежного опыта социальной работы в публикациях отечественных исследователей // Единство и идентичность науки: проблемы и пути решения: Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (г. Тюмень, 8 февраля 2018). Стерлитамак, 105–107.

Богатов В.В. 2016. Студенческая практика обмена опытом социальной работы с детьми и молодежью за рубежом // Научно-методические подходы к формированию образовательных программ подготовки кадров в современных условиях: Сборник статей III Региональной межвузовской научно-практической конференции. М., 217–220.

Жмакина Н.Л., Телегина И.С., Брунсгаард М.Х. 2008. Организация производственной практики студентов Университетского колледжа Южной Дании (Дания) в рамках академической мобильности // Вестник Нижневартского государственного университета 2, 21–27.

Львова Е.Н. 2011. Современные концепции и модели профессионально-практического обучения социальной работе в России и за рубежом // Симбирский научный вестник 1, 102–107.

Лукьянов А.Ю. 2014. Система социальной защиты и профессиональной социальной работы в Дании: краткий исторический обзор // Вестник Восточно-Сибирской открытой академии 14(14), 6.

Морозов Е.А. 2011. К вопросу о практической подготовке специалистов по социальной работе // Вестник Томского государственного педагогического университета 4(106), 151–155.

Оганян К.М. 2016. Социальная работа за рубежом: международный опыт и шведская модель: Монография. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: СПбГЭУ.

Платонова Н.М. 2013. Основы социального образования: Учебное пособие. СПб.: СПбГИПСР.

Постановление Госкомтруда СССР от 23.04.1991 № 92 «О дополнении Квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих и об установлении должностных окладов специалистов по социальной работе». URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=18715#02423733871010898> (2018. 25 дек.)

Приказ Гособразования СССР от 07.08.1991 №376 «Об открытии специальности «Социальная работа». URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=34029#05504263645655767> (2018. 25 дек.)

Топчий Л.В. 2011. К вопросу об истории становления образования в области социальной работы: мифы и реальность // Отечественный журнал социальной работы 4, 43–49.

Юлусдоттир С., Петерссон Я. 2004. Общие стандарты по образованию в области социальной работы в странах Северной Европы: к постановке проблемы // Журнал исследований социальной политики. Т. 2. № 3, 399–420.

Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som socialrådgiver. URL: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=137840#K1> (2018. 25 дек.)

Education and Training Monitor 2018. URL: <http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-1-2018-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf> (2018. 25 дек.)

Europe 2020 strategy. URL: https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_en(2018. 25 дек.)

Statistics Denmark. Education and knowledge. URL: <http://www.statbank.dk/statbank5a/default.asp?w=1920>(2018. 25 дек.)

Tillæg til studieordningens institutionelle del for Socialrådgiveruddannelsen ved UC SYD. URL: <https://www.ucsyd.dk/files/inline-files/Tillæg%20til%20studieordningens%20institutionelle%20del%20for%20socialraadgiveruddannelsen%20ved%20UC%20SYD.pdf> (2018. 25 дек.)

Undervisnings Ministeriet. URL: <https://www.uvm.dk/uddannelsessystemet/overblik-over-det-danske-uddannelsessystem/det-ordinaere-uddannelsessystem> (2018. 25 дек.)

REFERENCES

Bauer E.A. 2018. Otrazhenie zarubezhnogo opyta social'noj raboty v publikacijah otechestvennyh issledovatelej [Reflection of social work foreign experience in domestic researchers' publications]. In: Edinstvo i identichnost'

nauki: problemy i puti reshenija: Sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Unity and identity of science: problems and solutions: Proceedings of the International research conference] (Tumen, Feb 8, 2018). P. 105–107. Sterlitamak. (In Russian).

Bogatov V.V. 2016. Studencheskaja praktika obmena opytom social'noj raboty s det'mi i molodezh'ju za rubezhom [Student practice of sharing experience of social work with children and youth abroad]. In: Nauchno-metodicheskie podhody k formirovaniyu obrazovatel'nyh programm podgotovki kadrov v sovremennyh uslovijah: Sbornik statej III Regional'noj mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Scientific and methodological approaches to the formation of educational training programs in modern conditions: Proceedings of the III regional research conference]. P. 217–220. Moscow. (In Russian).

Zhmakina N.L., Telegina I.S., Brunsgaard M.H. 2008. Organizacija proizvodstvennoj praktiki studentov Universitetskogo kolledzha Juzhnoj Danii (Danija) v ramkah akademicheskoy mobil'nosti [Internship organization for students of the University College of Southern Denmark (Denmark) as part of academic mobility]. In: Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta. [Bulletin of Nizhnevartovsk State University]. Vol. 2. P. 21–27. (In Russian).

L'vova E.N. 2011. Sovremennye koncepcii i modeli professional'no-prakticheskogo obuchenija social'noj rabote v Rossii i za rubezhom [Modern concepts and models of professional and practical training in social work in Russia and abroad]. In: Simbirskij nauchnyj vestnik. [Simbirsk scientific Bulletin]. Vol. 1. P. 102–107. (In Russian).

Luk'janov A.U. 2014. Sistema social'noj zashhity i professional'noj social'noj raboty v Danii: kratkij istoricheskiy obzor [The system of social welfare and professional social work in Denmark: a brief historical overview]. In: Vestnik Vostochno-Sibirskoj otkrytoj akademii. [Bulletin of the East Siberian Open Academy]. Vol. 14(14). P. 6. (In Russian).

Morozov E.A. 2011. K voprosu o prakticheskoy podgotovke specialistov po social'noj rabote [On the issue of specialists' practical training in social work]. In: Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]. Vol. 4(106). P. 151–155. (In Russian).

Oganyan K.M. 2016. Social'naja rabota za rubezhom: mezhdunarodnyj opyt i shvedskaja model': Monografija [Social work abroad: international experience and the Swedish model: Monograph]. Saint Petersburg: SPbGEU. (In Russian).

Platonova N.M. 2013. Osnovy social'nogo obrazovaniya: Uchebnoe posobie. [The foundations of social education: Training manual]. Saint Petersburg: SPbGIPSR. (In Russian).

Postanovlenie Goskomtruda SSSR ot 23.04.1991 № 92 «O dopolnenii Kvalifikacionnogo spravochnika dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhashhih i ob ustanovlenii dolzhnostnyh okladov specialistov po social'noj rabote» [Resolution of the State Labor Committee of the USSR of 23.04.1991 № 92 "On the addition of the Qualification directory of positions of managers, specialists and employees and the establishment of salaries of specialists in social work."]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgireq=doc&base=ESU&n=18715#02423733871010898> (25.12.2018). (In Russian).

Prikaz Gosobrazovaniya SSSR ot 07.08.1991 № 376 «Ob otkrytii special'nosti «Social'naja rabota». [Order of State Education of the USSR from 07.08.1991 № 376 "On the opening of the "Social work" specialty]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc& base=ESU&n=34029#05504263645655767> (25.12.2018). (In Russian).

Topchii L.V. 2011. K voprosu ob istorii stanovlenija obrazovaniya v oblasti social'noj raboty: mify i real'nost' [On the history of education in the field of social work: myths and reality]. In: Otechestvennyj zhurnal social'noj raboty [Domestic Journal of Social Work]. Vol. 4. P. 43–49. (In Russian).

Juliusdottir S., Petersson J. 2004. Obshhie standarty po obrazovaniju v oblasti social'noj raboty v stranah Severnoj Evropy: k postanovke problem [General standards of education in the field of social work in North Europe: on the formulation of the problem]. In: Zhurnal issledovanij social'noj politiki [Journal of social policy research]. Vol. 2. No. 3. P. 399–420. (In Russian).

Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor somsocialrådgiver. URL: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=137840#K1> (25.12.2018).

Education and Training Monitor 2018. URL: <http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-1-2018-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf> (25.12.2018).

Europe 2020 strategy. URL: https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_en (25.12.2018).

Statistics Denmark. Education and knowledge. URL: <http://www.statbank.dk/statbank5a/default.asp?w=1920> (25.12.2018).

Tillæg til studieordningens institutionelle del for Socialrådgiveruddannelsen ved UC SYD., URL: <https://www.ucsyd.dk/files/inline-files/Tillæg%20til%20studieordningens%20institutionelle%20del%20for%20socialraadgiveruddannelsen%20ved%20UC%20SYD.pdf> (25.12.2018).

Undervisningsministeriet. URL: <https://www.uvm.dk/uddannelses-systemet/overblik-over-det-danske-uddannelsessystem/det-ordinaere-uddannelsessystem> (25.12.2018).

E.A. Bauer
Nizhnevartovsk, Russia
M. Neigaard
Aabenraa, Denmark

SOCIAL AND WELFARE TRAINING IN DENMARK (FROM THE EXPERIENCE OF NVGU AND UC SYD ACADEMIC MOBILITY)

Abstract. Social work as a sphere of professional activity had formed in Europe by the middle of the XX century, but the experience accumulated in different countries did not result in uniform standard for the social welfare work and professional training. In Russia, social and welfare training is a relatively new training programme (since 1991), which needs to be substantially detailed by theoretical experience and practical recommendations from colleagues from around the world. In these conditions, academic mobility provides an opportunity to enrich the modern system of qualified social and welfare personnel training and expand our understanding of the structure of foreign professional education, as well as technologies, approaches and forms of student training.

The authors show that various aspects of student social and welfare professional training are in the focus of domestic and foreign academic interest; two main sources of this problem are identified. The article dwells on the practical experience the students and teachers of Nizhnevartovsk State University and Aabenraa University College South Denmark accumulated through academic exchange. Regulations and statistical data analysis, observations, interviews, discussions and seminars helped to provide the necessary insight into the system of social and welfare training in Denmark.

Research material may be of interest to students of Social Work programmes when studying such subjects as 'Foreign Experience of Social Work', 'Social Education Fundamentals'; to teachers when developing bachelor training curriculum; to specialists of institutions when organizing student practical training.

Key words: higher education, social work models, academic mobility, international experience of social work, training social and welfare professionals abroad.

About the authors: Elena Aleksandrovna Bauer¹, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department for Pedagogy and Pedagogical and Social Education, Minea Neigaard², Senior Lecturer of the Department for Social Education.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University¹, Campus Aabenraa University College South Denmark (Denmark)².

Баур Е.А., Негаард М. Подготовка специалистов в области социальной работы в Дании (из опыта академической мобильности НВГУ и UC SYD) // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2019. № 1. С. 10–17.

Bauer E.A., Neigaard M. Social and welfare training in Denmark (from the experience of NVGU and UC SYD academic mobility) // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 1. P. 10–17.

УДК 378

И.А. Волкова, В.С. Петрова
Нижневартовск, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ¹

Аннотация. В ближайшие семь лет экономике России предстоит перейти на цифровые технологии и цифровой продукт. Целью статьи было создание общих рекомендаций для разработки и внедрения компетенций в цифровую грамотность.

Предметом исследования в статье являются необходимые цифровые компетенции и их ранжирование. Чтобы облегчить людям адаптацию в цифровой экономике, авторами статьи было проведено анкетирование руководителей ведущих предприятий города Нижневартовска с целью прогнозирования групп цифровых компетенций, которые нужно учитывать в процессе профессионального обучения. Кроме того, в ходе исследования были выявлены некоторые особенности, которыми должен обладать человек. К ним отнесли культуру потребления информации и умение сделать выбор.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства ХМАО – Югры в рамках научного проекта № 18-410-860002 «Векторы цифровой экономики: формирование и развитие кадрового и научно-образовательного потенциала».

Современное российское пространство высшего образования устанавливает новую образовательную парадигму, ориентированную на студентов и обучение в течение всей жизни. Это включает в себя фундаментальные изменения в профессиональных задачах, решаемых профессиональным образованием. Поэтому обучение должно адаптироваться в соответствии с требованиями нового контекста. В статье приводятся размышления о построении профиля цифровых компетенций для направлений подготовки высшего образования, более адекватного текущему контексту и новому сценарию, включающего такие, которые являются сквозной осью для остальных профессиональных компетенций, становящихся актуальными в образовательном контексте.

Наши исследования и анализ выявили области для дальнейшего развития цифровых компетенций, а также три основных принципа, которые имеют решающее значение для успешного проектирования и разработки новых программ в профессиональном образовании. Массовое образование по единой программе в цифровой экономике перестает быть актуальным.

Теперь таксономия определяет навыки, необходимые для включения в цифровую экономику через широкий спектр отраслей и профессий. Эта статья дает новое понимание роли компетенций при переходе от образования к рынку труда. Чтобы понять профиль спроса на новые навыки сейчас и то, как он может измениться в течение последующих 5–10 лет, мы привлекали работодателей для выявления тех компетенций, которые они считают востребованными.

Ключевые слова: цифровая экономика; цифровые компетенции, профессиональное образование.

Сведения об авторах: Инна Анатольевна Волкова¹, доктор экономических наук, профессор кафедры коммерции и менеджмента; Вера Станиславовна Петрова², кандидат культурологии, доцент кафедры коммерции и менеджмента.

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

Контактная информация: ¹628615, Россия, г. Нижневартковск, ул. Северная, д. 60А, кв. 404; тел.: 8(909)709-60-88, e-mail: via.uprav@gmail.com; ²628615, Россия, г. Нижневартковск, ул. Северная, д. 60, кв. 22; тел.: 8(922)255-23-51, e-mail: glowandice@inbox.ru.

Сегодня изменения в жизни происходят все более быстрыми темпами, чему частично способствуют технологические инновации, оказывающие влияние на все области действительности. Система образования вынуждена непрерывно улучшаться, поскольку от того, как развивается эта сфера, зависит в перспективе функционирование государства. Современное общество историки и обществоведы называют информационным. Новое поколение значительно отличается от предшествующих. Общество ежедневно получает и обрабатывает большой поток информации, приспосабливается к постоянно меняющимся условиям. Человеку необходимо адаптироваться в этом мире. Новая эпоха диктует смену стиля мышления. Многие открытия, полученные знания уже заложили фундамент в образовательной сфере. Сегодня в образовательном процессе необходимо применять инновационные подходы и технологии. Для этого ему необходимо соответствовать современным тенденциям и требованиям.

Экономическая ситуация в России меняется. Появляются новые требования к кадрам. Профессиональное образование является сферой формирования будущих кадров для экономики России и претерпевает значительные изменения. Актуальность этой проблемы связана с изменением образовательных стандартов и парадигм. Профессиональное обучение включает в себя больше, чем фактические знания и

навыки. Результаты исследований О.И. Артюхина, К.Э. Безукладникова, Г.Р. Ломакиной и др. показывают, что профессиональная идентичность является посредником и тесно связана с развитием профессиональной вовлеченности и компетентностями.

Система формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов состоит из четырех компонентов: цель, активность, информативность и эффективность, позволяющих учесть процесс образования как важнейший элемент подготовки высококвалифицированных специалистов. Все больше цифровая и децентрализованная экономика XXI века требует не только нового подхода к ведению бизнеса на макроуровне, но и новых навыков для достижения успеха на микроуровне. Некоторые из этих навыков всегда были полезны для профессионального развития, но сейчас они необходимы (Волкова и др. 2017). Другие требуют совершенно нового подхода к эффективному выполнению работы. Вообще говоря, цифровая компетентность часто относится к навыкам, необходимым для того, чтобы рядовой гражданин мог учиться и ориентироваться в обществе цифровых знаний. Это определение иллюстрирует всестороннее включение многочисленных навыков и способностей, несущих общее значение в область компетенций, которую необходимо обеспечить на макроуровне рядового гражданина, действующего в различ-

ных сферах жизни общества. Эти области являются одними из самых фундаментальных компетенций, необходимых для достижения успеха в сегодняшних быстро меняющихся экономических условиях.

Еще поколение назад владение информационными технологиями и цифровыми медиа были навыками, которые были представлены не во всех сферах экономики. В современной экономической ситуации они являются основной компетенцией, необходимой для успеха в формировании карьеры в лидирующих компаниях. Именно поэтому цифровые навыки должны стать неотъемлемой частью всеобъемлющей системы образования. Если этого не сделать сейчас, то доступ к технологиям будет распределяться неравномерно, усугубляя неравенство и мешая социально-экономической мобильности. В этой связи становится актуальной разработка конкретных подходов к организации и проведению обучения с целью формирования цифровой компетентности специалистов. Актуальность вышесказанного определяется не только социальным порядком, но и потребностью студента в самоопределении и самовыражении в условиях глубоких экономических и социокультурных изменений.

Государственная программа «Цифровая экономика» предъявляет следующие требования к кадрам: они должны быть обеспечены ресурсами, согласованно работать с организациями профессионального образования. Любая стратегия навыков труда должна сначала установить базовый уровень сообщества/региона, текущее состояние предприятия или отдельных участников бизнеса, уровни и приоритеты электронных навыков. Учебный план и дисциплина (модуль) должны быть адаптированы к этим потребностям и приоритетам. Педагогика должна быть уместной и создавать значимое, обогащающее и полезное обучение.

Задача для педагогов состоит в том, чтобы выйти за рамки мышления об информационных технологиях как инструменте или «платформах с поддержкой информационных технологий». Вместо этого им нужно подумать о том, как воспитывать способность и уверенность студентов в том, чтобы преуспеть как в сети Интернет, так и в автономном режиме в мире, где цифровые медиа повсеместны. В связи с этим комплексный подход к решению проблемы формирования цифровой компетентности в процессе подготовки специалистов в университете является актуальной проблемой в рамках любой учебной дисциплины. Внимание

уделяется практической работе по внедрению и контролю эффективности педагогической системы и формирования цифровой компетентности студентов в условиях профессиональной подготовки. Разработка и внедрение педагогической системы формирования цифровой компетентности студентов в процессе обучения, а также условия представления должны включать в себя целевые, деятельностные, информативные и эффективные компоненты. Компетентность как понятие предполагает метапредметную схему формирования. Цифровые компетенции не являются исключением.

Когда мы смотрим на мир сегодня и в прогнозе от пяти до десяти лет вперед, мы видим другое видение окружающей экономической действительности (быстрые темпы и масштабы технологических изменений и глобальные потоки информации), в которой созданы цифровые компетенции для достижения успеха. Рынок труда кардинально меняется. Хотя эти изменения могут привести к экономическому росту, дать новые рабочие места и отразить гибкий подход к работе, они также могут привести к отмене многих рутинных ручных профессий, автоматизации.

Однако способность использовать эти возможности и умение управлять потенциальными препятствиями не распределяются равномерно. Так, к уязвимым можно отнести маргинальные группы населения. Связано это с недостаточной осведомленностью или сложностью адаптации к происходящим изменениям.

Включение в цифровую экономику данной группы можно провести в двух направлениях:

1. Организация мероприятий по развитию трудовых ресурсов: практики, разрабатывающие и предоставляющие программы помощи уязвимым и маргинализированным группам населения в цифровой экономике;

2. Появление государственных и частных финансирующих организаций по развитию трудовых ресурсов.

Главными их целями должны стать:

1. Синтезировать знания и навыки, чтобы преуспеть, и в последующем сформировать мышление, вычлещающее из информационных полей полезную справочную информацию специалистами по развитию трудовых ресурсов и спонсоров.

2. Устроить общественные слушания и дебаты между заинтересованными сторонами о том, как в будущем развивать рабочую силу для быстро меняющейся экономики.

Следующая не менее уязвимая группа – это школьники. По последним данным более 65% обучающихся не могут определиться с будущей профессией. Это в свою очередь влечет за собой получение образования с профессиональными компетенциями, определенными во ФГОС ВО соответствующего направления подготовки, не учитывающего цифровизацию.

Решением данного направления проблем может стать возможность электронного обучения, которое поможет студентам развивать ключевые компетенции, необходимые для успеха в цифровой экономике (Окрепиллов и др. 2017). Определение компонентов педагогической системы формирования цифровой компетентности для студентов представляется информационно и дидактически сложным процессом. В первую очередь нужно составить список основных цифровых компетенций для разработки и управления цифровой экономикой. Для этого необходимо провести работу по выявлению таких компетенций и знаний, которые будут составлять информационные карты программ развития рабочей силы, включая понимание ценностей и инструментов оценки, что приведет к необходимости персонализации учебных программ. Это позволит сформировать цифровые компетенции, необходимые для каждого в его работе. Проведенное анкетирование группы руководителей предприятий различных форм собственности в г. Нижневартовске (общее количество респондентов – 60) позволило выявить, что наиболее востребованными компетенциями, оказывающими влияние на развитие компаний в ближайшей перспективе в рамках внедрения программы цифровой экономики в России, они предполагают следующие (в порядке ранжирования):

1. Когнитивные способности. Они останутся актуальными и в цифровой экономике, но возможно перейдут на новый уровень, неизвестный современникам.

2. Специальные знания или ремесленные навыки, нужные для конкретного рынка, отрасли или предприятия.

3. Компетенции, связанные с развитием мышления роста. Сюда отнесли ловкость, устойчивость, любопытство и любовь к обучению, необходимые для того, чтобы оставаться актуальным, адаптироваться, специализироваться и переходить в новую экономику.

По мнению авторов статьи, все эти компетенции только в комплексе и взаимозависимости могут стать той опорой, на которой станет основываться цифровая экономика в нашей

стране, а следовательно, так же комплексно должны учитываться в построении индивидуальной траектории обучения в профессиональном образовании.

Новые цифровые навыки будут сосредоточены на способностях, которые люди могут получить в любом возрасте и оттачивать со временем. Подготовка следующего поколения работников для успешного старта в цифровой экономике требует формирования критических навыков на раннем этапе и поощрения непрерывного обучения на каждом этапе жизни. Подготовка специалистов, отвечающих текущим потребностям работодателей, влечет за собой поиск инновационных методов профессиональной подготовки студентов.

И тут возникает дилемма: исходя из определения цифровой экономики достаточно набора навыков для обучения, которые включают в себя грамотность, счет и цифровую грамотность – минимум компетенций, необходимых для поиска, оценки, создания, передачи и обмена контентом в цифровом виде. Важную ступень занимают навыки, связанные с поведением и протоколом трудоустройства, а также основные когнитивные функции. А как же тогда быть с техническими и технологическими навыками, связанными с будущей профессией? Изучая данное противоречие, можно сделать вывод, что респонденты, принявшие участие в опросе, отметили, что компетенции меняются быстрее, чем учебный план может быть обновлен. И к неизменным требованиям, отмечаемым работодателями, относятся умение работать в многозадачном режиме, расставлять приоритеты и уметь читать и писать.

Решая данное противоречие, можно предложить профессиональному образованию сделать центральным элементом обучения самоэффективность (вера в способность приобретать знания и активно регулировать свое поведение для достижения целей). Исследования показывают, что самоэффективность составляет около 14%, если сравнить между собой успеваемость студентов, успешно трудоустроившихся и «закрепившихся» на работе, и тех, кто не смог трудоустроиться.

На сегодняшний день мы считаем само собой разумеющимся, что люди знают, как использовать IT-навыки, смотреть что-либо онлайн или писать электронные письма, но многие до сих пор не знают и не умеют это делать. Поэтому для движения в рамках цифровизации следует уделить внимание и этому аспекту компетентности будущего специалиста уже в

рамках профессиональных образовательных программ.

С учетом вышесказанного можно условно сгруппировать заявленные цифровые компетенции в три уровня:

1. Основополагающий включает в себя следующие компетенции: цифровая грамотность, сосредоточенное внимание, счет, понимание прочитанного, самоэффективность, рабочая память, письмо.

2. Средний предполагает наличие основ трудоустройства, тайм-менеджмент, расстановка приоритетов, последовательность действий.

3. Уровень мастера содержит помимо перечисленного в первых двух еще и деловое поведение и протокол, правильный поиск работы (например, составление резюме и навыки интервьюирования).

Например, семейство навыков для менеджеров в использовании новых технологий включает в себя возможность использования цифровых устройств и платформы для анализа, исследования и обмена данными, а также для эффективной работы вместе с машиной (роботом). Это требует понимания того, как технологии и данные могут быть построены, как ими манипулировать и, главное, как применять.

Технологии и навыки работы с данными больше не являются исключительно компетенцией экспертов. 85% респондентов считают, что способности использовать цифровые и новые технологии останутся и даже станут критически важными в ближайшие пять лет. Почти все профессии и предприятия будут иметь цифровой компонент в будущем. Руководители предприятий признали важность анализа основных данных и ожидают, что количество рабочих мест, требующих этих навыков, вырастет на 30% в течение следующих пяти лет.

Навыки работы менеджеров опираются на командную работу, сотрудничество, общение, социальную и эмоциональную компоненту и проявляются в способности управлять другими. В этом помогают когнитивные функции, такие как саморегуляция, которая позволяет людям понимать, контролировать и адаптировать свои эмоции и поведение в командной среде.

Работа в команде и сотрудничество будут оставаться жизненно важными для успеха на рабочем месте. Система образования для менеджеров нуждается в пересмотре учебной программы. В ней следует уделить больше внимания мышлению, системе и культуре. В рамках цифровой экономики становятся наиболее важ-

ными четыре навыка: сочувствие, работа в команде, лидерство и творческое решение проблем. Нужна модель, которая бы позволила применять универсальные цифровые компетенции во всей системе профессионального образования. Но для этого нужно подготовить кадровый потенциал учителей колледжей, преподавателей университетов и предприятий (Волкова, Галынчик 2018).

В цифровой экономике люди должны смотреть за пределы иерархического или узкофункционального подходов для выявления, переосмысления и творческого решения проблем. Это требует нестандартного мышления и сбора идей из разных источников. В этом контексте творческое мышление становится еще более важным. Исследования показывают, что эта тенденция будет продолжаться. 40% респондентов отмечают, что спрос на этот навык будет расти. Обществу и будущей цифровой экономике нужны люди, которые не просто очень хорошо обучены в своем направлении, но и могут мыслить нестандартно, критически, проявлять творческий подход. Для развития этого навыка в методике преподавания в высшей школе разработано немало интересных технологий. Например, технологии case-study позволяют развить умение оставаться актуальным, быть проворным и любопытным, постоянно учиться и адаптироваться к темпам перемен.

Использование обучения на основе проектов или на основе запросов в качестве инструмента повышения интереса студента – это ключ к развитию целого комплекса компетенций. Основанное на проекте обучение действительно лежит в основе обучения новым цифровым навыкам уже сейчас. Традиционные модели обучения слишком пассивны, чтобы создавать такие навыки. Программа должна включать в себя практику, проводимую в течение долгого времени, для создания запоминающихся ментальных моделей.

Цифровая экономика повлияет на рабочую силу. 54% современных студентов выражают сомнения, что их обучение завершится в стенах университета; это говорит о том, что они готовы к переменам. Вместе с тем, значительная часть (46%) студентов показывает, что они живут в существующих рамках и не готовы к адаптации. Это свидетельствует, что сейчас профессиональное образование по сравнению с формированием цифровых компетенций должно не в меньшей степени уделять внимание формируемому профессиональным компетенци-

ям. Они включают в себя широкий набор навыков, необходимых для специализации в разных видах работ. Навыки в этой группе не статичны и не фиксированы и могут постоянно подвергаться изменениям в зависимости от задачи, отрасли, рынка, спроса и вида работ.

Успешные программы обучения и развития рабочей силы включают надежный мониторинг и системы оценки для отслеживания того, чтобы их предложения оставались актуальными и эффективными все время, даже перед лицом технологических изменений. Доступ к своевременным данным о рынке труда, его потребностях и требованиях в определенных навыках, заявленных работодателем, помогают организациям профессионального образования идти в ногу с этими изменениями (Ибрагимова, Петрова 2010).

Потребность в специализированных, своевременных и актуальных для рынка навыках необходима для любой работы или предприятия (Щербик 2016). Тем не менее, как и рабочие места, возможности продолжают сдвигаться в цифровой экономике, необходимые специальные навыки будут продолжать меняться. Трудовые навыки имеют решающее значение для оказания помощи маргинальным и уязвимым людям в поисках своей первой работы. А далее только учебной настрой, любопытство, мотивация, открытость для получения отзывов и изменений, готовность к риску, активное мышление, самодисциплина, настойчивость и сотрудничество становятся основой «человеческой операционной системы». Образовательным организациям нужно ориентироваться в быстрых технологических изменениях в цифровой экономике. О.В. Данилова, Н.Д. Зиннатуллина и Г.Р. Тимербаева рассматривают возможность формирования структуры профессиональной деятельности студентов через междисциплинарный подход и практическое обучение.

При оценке сформированности цифровых компетенций можно обозначить три уровня владения:

– высокий. Характеризуется умением применять цифровые и информационно-коммуникационные технологии в полном объеме (в т.ч. создавать цифровой продукт);

– средний. Можно охарактеризовать как знание о наличии всех цифровых компетенций, но лишь частичное их применение;

– низкий. Отличается наличием знаний о цифровых компонентах, но неумением соотно-

сить компоненты знаний с профессиональными задачами.

При изучении уровня владения этими компетенциями в ходе выборочного опроса студентов высших учебных заведений в ХМАО было выявлено, что высоким уровнем обладают лишь 4% студентов, зато низкий уровень показали 48%. Следовательно, для выработки цифровых компетенций необходимо не только использовать межпредметные связи, но и внедрять отдельные модули в рамках изучаемых дисциплин. Процесс формирования основных цифровых компетенций достаточно длителен. Возможно, стоит подключить к этому процессу и образовательные организации, дающие основное общее образование.

Наше исследование показало, что есть возможность разрабатывать и поддерживать дополнительные программы профессионального обучения для работников на более поздних этапах их карьеры. Вместе с тем 58% программ развития рабочей силы, которые мы оценили, были сосредоточены на раннем развитии цифровых компетенций, в то время как 42% сосредоточились на людях на более поздних этапах жизни. Поэтому существует также значительная потребность в программах развития рабочей силы и профильного образования.

Цифровые навыки являются тем ключом, который позволит развиваться цифровой экономике не только как IT-площадке, но и как цифровой продуктом. Можно условно выделить следующие этапы цифровизации:

1. Цифровое включение.
2. Цифровое право.
3. Школы.
4. Дальнейшее образование.
5. Высшее образование.
6. Цифровое ученичество.

В рамках каждого из перечисленных этапов можно выделить пять областей:

1. Цифровая финансовая грамотность.
2. Цифровая информационная грамотность.
3. Цифровой захват и обмен культурными артефактами.
4. Telework.
5. Бизнес-данные и системная интеграция.

Цифровая компетентность должна подходить через все пять областей.

Развитие цифровых навыков для цифровизации экономики России является общей обязанностью правительства, работодателя, сектора образования и локальных сетей. Только

совместная работа, скоординированная и целенаправленная, позволит сформировать рациональный подход к цифровым навыкам.

Чтобы сделать возможным развитие цифровой компетенции, желательно, чтобы цели и концепции были сформулированы в документах, связанных с политикой, на нескольких уровнях системы образования: на институциональном, региональном и национальном. После этого политика может быть преобразована в реальные цели и конкретные действия образовательного учреждения. В частности, формирование цифровой компетентности у будущего специалиста во время обучения взаимосвязана с системой образовательных проектов, которые включают в себя: интеграцию личного, профессионального, финансового, технического и образовательного ресурсов; инновационную подготовку специалистов в образовательной среде; адаптацию научных проектов к специфике

практики. Кроме того, она создает необходимую социальную среду, которая стимулирует самосовершенствование, саморазвитие и самореализацию. Модель компетенций является основой ключевых изменений в направлении подготовки кадров и сферы образования в цифровой экономике.

На основании полученных результатов можно сформулировать следующие рекомендации:

- рекомендовать педагогическую систему внедрения формирования цифровых компетенций у будущих специалистов в процессе производственного обучения;

- рекомендовать использование информационно-дидактического комплекса в качестве инновационной методологической основы организации и обучения как основу формирования цифровых компетенций у будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

Волкова И.А., Галынчик Т.А. 2018. Концепция развития кадрового и научно-образовательного потенциала региона в условиях цифровой экономики // Вестник Белгородского ун-та кооперации, экономики и права 6(73), 71–81.

Волкова И.А., Галынчик Т.А., Гасникова С.Ю., Захарова Н.В., Козлова О.А., Петрова В.С., Патрахина Т.Н., Тагирова А.В., Суфиянова Я.Р., Малышева М.К., Сухостав Е.В. 2017. Конкурентоспособность региона и организаций в новых экономических условиях: Монография. Нижневартовск: Изд-во НВГУ.

Ибрагимова Л.А., Петрова Г.А. 2010. Профессиональная компетенция учителя: содержание, структура // Вестник Нижневартовского государственного гуманитарного университета 1, 52–56.

Окрепилов В.В., Иванова Г.Н., Чудовских И.В. 2017. Цифровая экономика: проблемы и перспективы // Экономика Северо-Запада: проблемы и перспективы развития 3-4(56-57), 5–28.

Щербик Е.Е., Кондакова А.А. 2016. Оценка уровня финансовой грамотности студентов Нижневартовского государственного университета // XVIII Всероссийская студенческая научно-практическая конференция. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 811–816.

REFERENCES

Volkova I.A., Galynchik T.A. 2018. Kontseptciia razvitiia kadrovogo i nauchno-obrazovatel'nogo potenciala regiona v usloviakh tsifrovoi ekonomiki [The personnel and sci-educational potential development concept of the region in the digital economy]. In: Vestnik Belgorodskogo un-ta kooperacii, ekonomiki i prava [Bulletin of Belgorod University of trade, economy and law]. Vol. 6(73). P. 71–81. (In Russian).

Volkova I.A., Galynchik T.A., Gasnikova S.Yu., Zakharova N.V., Kozlova O.A., Petrova V.S., Patrakhina T.N., Tagirova A.V., Sufianova Ia.R., Malysheva M.K., Sukhostav E.V. 2017. Konkurentosposobnost regiona i organizatsii v novykh ekonomicheskikh usloviakh: Monografiia [The region and organizations' competitiveness in the new economic conditions: Monograph]. Nizhnevartovsk: Izd-vo NVGU. (In Russian).

Ibragimova L.A., Petrova G.A. 2010. Professionalnaia kompetentciia uchitel'ia: sodержanie, struktura [Teacher professional competence: content, structure]. In: Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta [Bulletin of Nizhnevartovsk State University]. Vol. 1. P. 52–56. (In Russian).

Okrepilov V.V., Ivanova G.N., Chudovskikh I.V. 2017. Tsifrovaia ekonomika: problemy i perspektivy [The digital economy: issues and prospects]. In: Ekonomika Severo-Zapada: problemy i perspektivy razvitiia [North-West economy: problems and perspectives]. Vol. 3-4 (56-57). P. 5–28. (In Russian).

Shcherbik E.E., Kondakova A.A. 2016. Otsenka urovnia finansovoi gramotnosti studentov Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta [The assessment of financial literacy level of students at Nizhnevartovsk State University]. In: XVIII Vserossiiskaia studencheskaia nauchno-prakticheskaiia konferentsiia [Proceedings of the XVIII All-Russia student research conference]. P. 811–816. Nizhnevartovsk: Izd-vo NVGU. (In Russian).

I.A. Volkova, V.S. Petrova
Nizhnevartovsk, Russia

BUILDING DIGITAL COMPETENCE IN PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. In the next seven years, the Russian economy will have to switch to digital technology and digital product. The purpose of the article is to establish general recommendations to develop and implement digital competencies.

The subject of the research is the set of necessary digital competencies and their ranking. To make it easier for people to adapt to the digital economy, the authors of the article conducted a survey among the chief executives of leading enterprises in Nizhnevartovsk to predict which digital competencies need to be taken into account in professional training. In addition, the research revealed additional features that a person should possess, e.g. the information consumption culture and decisiveness.

The modern Russian professional education framework is setting a new educational paradigm for students and lifelong learning. This includes fundamental changes in the professional objectives of higher education. Therefore, the training must adapt to the new contextual requirements. The article provides reflections on building a profile of digital competencies for areas of higher education training that correspond to the current context and new scenario, including those that are a cross-cutting axis for other professional competencies that become relevant in the educational domain.

Our research and analysis revealed areas for the further development of digital competencies, as well as three basic principles that are crucial for the successful design and advancement of new programmes in professional education. Standardized mass education in the field of digital economy is no longer relevant.

Now taxonomy defines the skills that need to be included into the digital economy through a wide range of professions. This article provides a new insight into the role of competence transition from education to the labour market. To understand today's demand for new skills and elaborate on how it might change over the next 5-10 years, we recruited employers to identify the competencies that they consider essential.

Key words: digital economy; digital competence; higher education.

About the authors: Inna Anatolievna Volkova¹, Doctor of Economics, Professor of the Department for Commerce and Management; Vera Stanislavovna Petrova², Candidate of Cultural Studies, Associate Professor of the Department for Commerce and Management.

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

Волкова И.А., Петрова В.С. Формирование цифровых компетенций в профессиональном образовании // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2019. № 1. С. 17–24.

Volkova I.A., Petrova V.S. Building digital competence in professional education // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 1. P. 17–24.

УДК 372.851

С.Н. Горлова, Е.А. Макарова
Нижневартовск, Россия

КОНТРОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования обозначили переориентацию с предметно-знаниевой модели образования к компетентностной, имеющей своей целью развитие личностных и профессиональных характеристик студентов с акцентом на их самостоятельную деятельность.

Универсальность и общность требований к результатам освоения образовательной программы по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) не только не исключает, но и предполагает предметную ориентированность формулировок компетенций при реализации конкретных направлений подготовки. Это требует переосмысления функционала всех составляющих системы обучения, включая содержание. Именно этот аспект остается недостаточно освещенным в обучении математике в рамках компетентностного подхода. Вектор значительной части научных изысканий направлен в сторону поиска эффективных образовательных технологий. Между тем непрерывность в формировании компетенций требует учитывать профессиональную ориентированность обучения предмету. Пересмотр математического содержания необходим также ввиду увеличения доли самостоятельной работы студентов.

В статье обоснована роль и значимость математического содержания в организации контроля самостоятельной работы студентов. С позиций приоритета обучающей функции контроля предлагается конструиро-

вание заданий, способствующих оцениванию не только знаниевой, но и опытной и мотивационной составляющих компетенций.

Ключевые слова: компетентностный подход; составляющие компетенции; самостоятельная работа студентов; контроль; обучающая функция контроля; контролируемые материалы.

Сведения об авторах: Светлана Николаевна Горлова¹, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математического образования; Елена Александровна Макарова², магистрант направления «Педагогическое образование. Математика».

Место работы: Нижневартковский государственный университет¹.

Контактная информация: ¹628615, г. Нижневартковск, ул. Дзержинского, д. 11, каб. 402; тел.: 8(3466)43-58-43, e-mail: sngorlova1972@gmail.com.

В современных условиях развития общества получение качественного образования из разряда задач должно быть возведено в ранг ценностей. При этом, как зафиксировано Концепцией развития образования РФ до 2020 года, – такой ценностью, которая является «решающим фактором социальной справедливости и политической мобильности». Таковым образование может стать, если процесс обучения строится как целостная методическая система, все звенья которой взаимосвязаны и взаимообусловлены. Интенсивные исследования в области психологии и методики убеждают в несостоятельности изменений какой-либо одной составляющей или части составляющих методической системы обучения. В целях получения положительных результатов изменения должны быть комплексными. В первую очередь эти изменения должны отразиться в содержании образования, ибо оно не только «предполагает лишь собственно учебное содержание, а расширяется и включает в себя ... и технологии, и отношения, и среду» (Даутова 2007: 76).

Одной из значимых составляющих системы обучения является самостоятельная работа студентов и контроль над ней. Возрастные роли самостоятельной работы студентов в современных условиях продиктовано сущностью компетентностного подхода, ориентированного на формирование основ самоорганизации, самообразования (ОК-6). Значимость самостоятельной работы студентов зафиксирована и другими нормативными документами. В соответствии с «Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата...» самостоятельная работа определяется как одна из немногих форм образовательной деятельности (<http://fgosvo.ru>). Неотъемлемым компонентом в деятельности образовательной организации является контроль самостоятельной работы студентов. Согласно этому же документу, вуз «обеспечивает реализацию дисциплин (модулей) посредством проведения учебных занятий

(включая проведение текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся)» (<http://fgosvo.ru>). Далее детализируется, что «текущий контроль успеваемости обеспечивает оценивание хода освоения дисциплины (модулей)» (<http://fgosvo.ru>). На практике зачастую роль самостоятельной работы студентов и функции ее контроля необоснованно упрощаются. Осуществление контроля в обучении математике в научной литературе освещается с различных позиций. Н.Т. Ням обозначает дидактические возможности оптимизации контроля (Ням 2012); А.С. Недкова рассматривает инновационные формы организации контроля (Недкова 2010); Е.А. Касаткина анализирует преимущества самостоятельной работы по математике, очерченной рамками компетентностного подхода (Касаткина 2012) и т. д.

При всем многообразии исследований предметно-содержательная сторона контрольных мероприятий в большинстве случаев ограничивается описанием средств педагогических измерений, возможностями, целесообразностью и преимуществами их применения: тестов, контрольных и самостоятельных работ, математических диктантов и т. п. Приемы же конструирования, формы представления предметного содержания в средствах контроля описываются крайне редко. В идеале, очевидно, каждое из средств должно выполнять свою функцию. Не отрицая их важности, заметим, однако, что в качестве объекта контроля в них по-прежнему доминирует внешне заданное содержание образования; проверяется непосредственно знаниевый компонент (формулы, алгоритмы и др.). Значительна часть алгоритмических заданий, и очень невелика доля творческих заданий, заданий исследовательского характера, заданий, мотивирующих непосредственно учебно-познавательную деятельность. Получается, что функциональная нагрузка контроля существенно возрастает, теоретически происходит смещение акцентов с одних функций на другие, а на практике формы организа-

ции контрольных мероприятий, их содержание не претерпевают изменений, способствующих эффективности изучения математических дисциплин, а в конечном итоге, – формированию компетенций. По ряду объективных причин именно содержательное наполнение текстов контролирующих материалов не может оставаться неизменным. Компетентностный подход диктует иные требования к их содержанию. Контроль и оценивание в рамках математической подготовки не должны сводиться только к установлению уровня предметных знаний. Основное назначение средств контроля – измерение компонентов компетенции.

Реализация контроля в рамках обучения математическим дисциплинам подразумевает наполнение контролирующих материалов конкретным содержанием, основанным на интеграции предметной, методической и ценностной составляющих. Учитывая, что формирование компетенций должно осуществляться в системе с самого начала обучения в вузе, сделаем вывод о необходимости использования для этого резервов предметного математического содержания. А.И. Шабалина констатирует, что предметные знания должны быть профессионально ориентированными в любой математической дисциплине (Шабалина 2010). И.Б. Никитченко главным условием формирования компетенций в процессе математической подготовки видит структурирование учебного содержания (Никитченко 2010). Однако изучение вопросов, отражающих влияние математического содержания на эффективность формирования компетенций, не носят системного характера. Рекомендаций по конструированию контрольно-оценочных материалов, проверяющих сформированность компетенций в рамках предметной математической подготовки, недостаточно.

В Нижневартковском государственном университете на факультете информационных технологий и математики ведется активная работа по определению средств контроля и оценивания в обучении математическим дисциплинам. Предложен подход для установления связи контрольно-оценочного средства с оцениваемым компонентом компетенции (Горлова, Худжина, Бутова 2018).

1. *В содержании контрольно-оценочных средств составляющие компетенций целесообразно представлять в виде проекции на изучаемую предметную область.* В настоящей работе очертим некоторые возможности использования изучаемого математического содержания

при составлении самостоятельных и контрольных работ. Мы исходим из факта, что в основу любой задачи положено определенное предметное содержание. Это содержание может быть представлено в самостоятельных работах по-разному. Реализация в образовательной деятельности компетентностного подхода обозначила иной взгляд на определение форм, средств, функций контроля. «Вузом должны быть созданы фонды оценочных средств, обеспечивающие... оценку уровня приобретенных компетенций в условиях максимального приближения содержания и методов к будущей профессиональной деятельности выпускников» (Звонников, Чельшкова 2010: 8). Таким образом, содержание контролирующих материалов отвечает требованию профессиональной ориентированности. В условиях компетентностного подхода «акцент с содержания образования переносится на результат, которым должен владеть выпускник бакалавриата» (Гладкая 2013: 123). Поэтому целесообразнее контролировать (проверять) не содержательные аспекты знания, полученные в ходе изучения дисциплины, а составляющие компетенции посредством предметного содержания. Последнее означает, что составляющие компетенций в содержании контролирующих материалов должны быть спроецированы на изучаемую предметную область.

В предыдущих работах авторов компетенции представлены адекватными результатами обучения по дисциплине «Алгебра», выраженными качественно в терминах деятельности (Горлова, Бутова 2016). Очевидно, что при составлении контролирующих материалов важно следовать принципу дидактической целесообразности математического содержания диагностируемой составляющей компетенции.

2. *Компетентностный подход определяет приоритет обучающей и мотивационной функции контролирующих материалов.* Рассмотрим предметно-содержательную составляющую контролирующих текстов с позиции той деятельности, на которую они ориентируют студента. Предметное содержание и приемы организации деятельности студентов – значимый и незаменимый арсенал средств формирования компетенций при изучении учебной дисциплины. Концепцией развития математического образования в Российской Федерации математике отводится системообразующая роль, главенствующее значение в развитии познавательных способностей. В то же время обозначены проблемы мотивационного, содержательного характера, связанные именно с недо-

оценкой образования средствами математики, другими словами – с недооценкой значимости непосредственно математического содержания. Наблюдается несоответствие содержания обучения существующей компетентностной парадигме. Между тем федеральными государственными стандартами высшего образования по программе бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» прописаны результаты, учитывающие фактор предметной подготовки. А именно, выпускник должен обладать «способностью использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета (ПК-7)». Другими словами, компетентность должна быть предметно-ориентированной. В этом случае имеет смысл говорить о ее измеримости при осуществлении контроля. Математика имеет в этом отношении достаточно богатый арсенал средств.

Форма, характер, содержание контролируемых мероприятий не могут рассматриваться вне системы обучения и быть оторванными от методики обучения. Методика, в свою очередь, в рамках компетентностного подхода помимо формирования знаниевой составляющей ориентирована на формирование мыслительных операций, навыков учебного труда, исследовательской деятельности, на формирование мотивационной составляющей будущей профессиональной деятельности (Горлова, Долгина 2017). Контроль в условиях компетентностного подхода должен стать значимым прежде всего для самого студента с позиции ориентировочной основы рефлексии собственной деятельности. Контроль осуществляется как педагогическое сопровождение студента, способствующее осознанию и коррекции его достижений и недостатков (Кулиш, Тарасова 2010). «Контроль в самостоятельной работе студента ... должен стать мотивирующим фактором образовательной деятельности студента» (Бугай 2014: 69). Контроль призван акцентировать внимание студентов на процессе обучения, как предшествующем контролю, так и следующем за ним. Содержание контроля должно актуализировать познавательные механизмы, инициативность, ответственность студента, а не иные человеческие резервы, не связанные с познавательной активностью и позволяющие только лишь зафиксировать факт решения задачи. А.Ю. Бугай выделяет два направления постро-

ения учебного процесса с акцентом на возрастание роли самостоятельной работы студентов. «Первый – увеличение роли самостоятельной работы в процессе аудиторных занятий... Второй – повышение активности студента во внеаудиторное время» (Бугай 2014: 69–70). С нашей точки зрения, они тесно взаимосвязаны и обуславливают друг друга, поскольку аудиторная самостоятельная работа является непосредственным продолжением внеаудиторной за счет конструирования текстов контролируемых мероприятий. Поясним сказанное.

Контроль нельзя рассматривать как завершающий этап в обучении. Помимо установления факта соответствия фактологических знаний имеющимся образовательным эталонам преподавателю важно провести диагностику индивидуальных накоплений каждого студента. Другими словами, проверка знания теорем, формул, фундаментальных понятий, алгоритмов осуществляется наряду с оценкой глубины усвоенных способов деятельности, уровнем развития способностей, мышления студента. Поскольку контролю подлежат составляющие компетенций, следует помнить о преемственности и непрерывности их формирования. Следовательно, контроль как предполагает проверку сформированности ее составляющих, так и мотивирует ее дальнейшее формирование, т. е. обеспечивает основу дальнейшего изучения учебной дисциплины.

Однако представляемое в контролируемых материалах предметное содержание не вполне соответствует обозначенному требованию. В существующих средствах контроля представлено уже сконструированное содержание образования. Используемые для контроля материалы ориентированы в большинстве случаев на проверку того, насколько студент запомнил предметный материал. Усвоение даже математических знаний проверяется на уровне узнавания. К тому же обилие интернет-ресурсов предлагает студентам готовые решения практически любой математической задачи. Поэтому на учебный процесс ориентируются единицы студентов.

Закономерно возникает вопрос поиска возможностей предметного математического содержания в конструировании контролируемых материалов, способствующих формированию конкретных компетенций, развитию мышления, навыков самообразования, самоорганизации, востребованность которых в любой деятельности очевидна.

Приоритет обучающей функции контролирующих материалов самостоятельной работы студентов свидетельствует о недостаточности для этого математических задач в их традиционной формулировке «дано ... найти/проверить /доказать».

Авторские варианты конструирования контролирующих материалов основаны на варьировании структуры математического содержания и способов деятельности с этим содержанием. Контролю подлежат не столько конкретные математические факты, сколько приемы деятельности с ними, их исследование, интерпретация и т. п. В обучении математике это могут быть, например, задания на переструктурирование математического текста, переформулирование задачи, составление задачи по заданным параметрам, структурирование математического содержания, интерпретирование результатов и т. д. (Горлова, Бутова 2016).

В целях обеспечения в процессе изучения математики личностного роста каждого студента в содержание самостоятельной работы мы систематически включаем задания, требующие выполнения действий или их фрагментов, реализующих обратный ход алгоритмов решения, или действий, заключенных в определяемом понятии.

Приведем пример такого задания:

Заполнить пропуски.

Случайная величина x задана плотностью вероятности $p(x) = \dots\dots\dots$ в интервале $(\dots\dots, \dots\dots)$. Вне этого интервала $p(x) = 0$. Тогда математическое ожидание этой случайной величины равно

$$Mx = \int_0^1 \dots\dots\dots dx = \frac{x^4}{2} \Big|_0^1 = \dots\dots$$

Подобные задания позволяют преподавателю осуществлять проверку глубины усвоения фактов, умения анализировать данные, выделять существенное, устанавливать

Заполнить пропуски:

| | | | | |
|-------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| x_i | ... | ... | ... | ... |
| P_i | $\frac{C_4^0 \cdot C_{\dots}^3}{C_{12}^{\dots}}$ | $\frac{C_4^{\dots} \cdot C_{\dots}^2}{C_{12}^3}$ | $\frac{C_4^2 \cdot C_{\dots}^1}{C_{12}^{\dots}}$ | $\frac{C_4^3 \cdot C_{\dots}}{C_{12}^{\dots}}$ |

Составить задачу по данным приведенной выше таблицы. Для формулировки вопроса используйте следующие данные: $P(x < 3) = ?$

Таким образом, при составлении контрольных и самостоятельных работ по математике набор оценочных, а следовательно,

взаимосвязи между понятиями. Видит ли, например, студент связь функции плотности равномерно распределенной случайной величины с вычисляемым математическим ожиданием, или это два несовместимых в его представлении понятия? Меньше затруднений возникает при классификации ошибок. Тем более, что конструирование заданий осуществляется на основе прогнозируемых заранее ошибок студентов. Очевидно, что такие задания позволяют дифференцировать «дозу помощи» каждому студенту посредством варьирования числа данных и искомого в условии. Одним студентам, например, достаточно известных при нахождении математического ожидания пределов интегрирования, другим – бывает необходимо указать интервал, в котором задана случайная величина и т. д.

Предлагаемый прием представления заданий в тексте самостоятельной работы помогает развивать у студента не только знаниевую составляющую компетенции, но также и интеллектуальную, и поведенческую составляющие, поскольку у студента формируется устойчивый подход к необходимости всестороннего анализа представленной ситуации.

Опыт показывает, что зачастую студенты затрудняются увидеть в реально описываемых ситуациях типичное. Кроме того, если студенты с некоторой долей истинности, например, могут определить, совместными или несовместными являются указываемые события, то собственные примеры совместных событий привести затрудняются более половины студентов. Поэтому полезно в содержание самостоятельных и контрольных работ включать задания на составление сюжета математической задачи по предлагаемому решению, тем более, что само содержание дисциплины имеет для этого безграничные возможности.

Приведем пример:

и контролируемых параметров характеризуется более качественными показателями, нежели количественными.

Основной задачей преподавателя-предметника в конструировании содержания средств контроля является использование всего арсенала

ла предметных возможностей, способствующих и мотивационной составляющих компетенций. оцениванию не только знаниевой, но и опытной

ЛИТЕРАТУРА

Бугай А.Ю. 2014. Самостоятельная работа студентов вуза: современное состояние и проблемы // Педагогическое образование в России 12, 67–71.

Гладкая И.В. 2013. Проектирование экзамена для итоговой аттестации студентов бакалавриата в контексте компетентностного подхода // Педагогика. Психология. Вып. № 8(87), 132–138.

Горлова С.Н., Бутова О.В. 2016. Общепрофессиональные компетенции: возможности формирования в курсах математических дисциплин // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы V международной научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 09-10 февраля 2016 г.). Ч. II. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 154–157.

Горлова С.Н., Долгина Г.П. 2017. Учебные математические тексты как средство формирования компетенций студентов СПО в процессе изучения математики // Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО – Югры, НВГУ: Материалы VI региональной научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 13 апреля 2017 г.). Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 16–18.

Горлова С.Н., Худжина М.В., Бутова О.В. 2018. О необходимости единого подхода к разработке оценочных средств по дисциплине (модулю) в соответствии с требованиями ФГОС ВО // Традиции и инновации в образовательном пространстве России: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 21 апреля 2018 г.). Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 66–69.

Даутова О.Б. 2007. Традиционные и инновационные формы и технологии обучения. СПб.: Эпиграф.

Звонников В.И., Чельщикова М.Б. 2010. Оценка качества подготовки обучающихся в рамках требований ФГОС ВПО: создание фондов оценочных средств для аттестации студентов вузов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО нового поколения: Установочные организационно-методические материалы тематического семинарского цикла. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 30.

Касаткина Е.А., Валеева Н.Ш., Ахметзянова Г.Н. 2012. Методологические основания организации самостоятельной работы студентов в процессе математической подготовки // Вестник Казанского университета 10, 400–402.

Крепова С.Н. 2010. Тестирование как форма организации и контроля самостоятельной работы студентов // Вестник Алтайской академии экономики и права 3, 111–113.

Кулиш Н.В., Тарасова Т.Н. 2010. Педагогическое сопровождение контроля знаний студентов по математике // Вестник ОГУ 9(115). Сентябрь, 164–171.

Недкова А.С. 2011. Инновационные технологии оценки знаний в высшей школе // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса 4, 58–63.

Никитченко И.Б. 2010. Формирование системы предметных компетенций на основе изменения их структуры // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: Материалы III Международной научно-практической конференции (г. Новосибирск, 23 октября 2010 г.). Новосибирск: СибАК.

Ням Н.Т. 2012. Оптимизация контроля самостоятельной работы студентов при обучении математике // Вестник ТГПУ 7(122), 213–216.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Приказ Министерства образования и науки РФ от 5 апреля 2017 г. № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры»: зарегистрирован в Минюсте России 14.07.2017. URL: <http://fgosvo.ru> (2018. 26 фев.).

Шабалина А.И. 2010. Основные характеристики оснащенных спиралей фондирования математико-методических умений будущего учителя математики // Ярославский педагогический вестник. Вып. 4. Т. II, 123–129.

REFERENCES

Bugai A.Yu. 2014. Samostojatel'naja rabota studentov vuza: sovremennoe sostojanie i problem [HEI students' autonomous learning: current status and problems]. In: Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]. Vol. 12. P. 67–71. (In Russian).

Gladkaya I.V. 2013. Proektirovanie jekzamena dlja itogovoj attestacii studentov bakalavriata v kontekste kompetentnostnogo podhoda [Designing the final certification exam of bachelor students in competency-based teaching]. In: Pedagogika. Psihologija [Pedagogy. Psychology]. Vol. 8(87). P. 132–138. (In Russian).

Gorlova S.N., Butova O.V. 2016. Obshheprofessional'nye kompetencii: vozmozhnosti formirovaniya v kursah matematicheskikh disciplin [General professional competences: possibilities for nurturing when studying mathematical courses]. In: Kul'tura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy: Materialy V mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii [Culture, science, education: problems and prospects: Proceedings of the V International

Research Conference], Nizhnevartovsk, 09–10 February 2016. Part II. Nizhnevartovsk: Izd-vo NVSU. P. 154–157. (In Russian).

Gorlova S.N., Dolgina G.P. 2017. Uchebnye matematicheskie teksty kak sredstvo formirovaniya kompetencij studentov SPO v processe izuchenija matematiki [Educational mathematical texts as a means of building up competences of TVET students in the process of studying mathematics]. In: Tradicii i innovacii v obrazovatel'nom prostranstve Rossii, HMAO – Yugry, NVGU: Materialy VI regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii [Traditions and Innovations in the Educational Space of Russia, Khanty-Mansi Autonomous Okrug-Yugra, NVSU: Proceedings of the VI Regional Scientific Practical Conference], Nizhnevartovsk, 13 April 2017. Nizhnevartovsk: Izd-vo NVSU. P. 16–18. (In Russian).

Gorlova S.N., Khudzhina M.V., Butova O.V. 2018. O neobходимosti edinogo podhoda k razrabotke ocenочnyh sredstv po discipline (modulju) v sootvetstvii s trebovanijami FGOS VO [On the need for a unified approach to the development of evaluation tools for the discipline (module) due to the requirements of the Federal State Educational Standards of Higher Education]. In: Tradicii i innovacii v obrazovatel'nom prostranstve Rossii: Materialy VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Traditions and innovations in the educational space of Russia: Proceedings of the VII All-Russian Scientific and Practical Conference], Nizhnevartovsk, 21 April 2018. Nizhnevartovsk: Izd-vo NVSU. P. 66–69. (In Russian).

Dautova O.B. 2007. Tradicionnye i innovacionnye formy i tehnologii obuchenija [Traditional and innovative forms and technologies of education]. Saint Petersburg.: Jepigraf. (In Russian).

Zvonnikov V.I., Chelyshkova M.B. 2010. Ocenka kachestva podgotovki obuchajushihhsja v ramkah trebovanij FGOS VPO: sozdanie fondov ocenочnyh sredstv dlja attestacii studentov vuzov pri realizacii kompetentnostno-orientirovannyh OOP VPO novogo pokolenija: Ustanovochnye organizacionno-metodicheskie materialy tematicheskogo seminar'skogo cikla [Assessment of the quality of students' training due to the requirements of the Federal State Educational Standards of Higher Professional Education: buildup of assessment funds for certification of university students within implementing a new generation of competence-oriented HEP: Installation organizational and teaching materials of the thematic seminar cycle]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. P. 30. (In Russian).

Kasatkina E.A., Valeeva N.Sh., Akhmetzyanova G.N. 2012. Metodologicheskie osnovaniya organizacii samostojatel'noj raboty studentov v processe matematicheskoy podgotovki [Methodology to arrange students' autonomous learning in training on mathematics]. In: Vestnik Kazanskogo universiteta [Bulletin of Kazan University]. Vol. 10. P. 400–402. (In Russian).

Krepova S.N. 2010. Testirovanie kak forma organizacii i kontrolja samostojatel'noj raboty studentov [Testing as a form of arrangement and control of students' autonomous learning]. In: Vestnik Altajskoj akademii jekonomiki i prava [Bulletin of Altai Academy of Economics and Law]. Vol. 3. P. 111–113. (In Russian).

Kulish N.V., Tarasova T.N. 2010. Pedagogicheskoe soprovozhdenie kontrolja znanij studentov po matematike [Pedagogical support of assessing students' knowledge on mathematics]. In: Vestnik OGU [OSU Bulletin]. Vol. 9(115). September. P. 164–171. (In Russian).

Nedkova A.S. 2011. Innovacionnye tehnologii ocenki znanij v vyshej shkole [Innovative technologies of knowledge assessment in higher education]. In: Vestnik Associacii vuzov turizma i servisa [Bulletin of the Tourism and Service HEIs Association]. Vol. 4. P. 58–63. (In Russian).

Nikitchenko I.B. 2010. Formirovanie sistemy predmetnyh kompetencij na osnove izmenenija ih struktury [Building up the system of subject competencies through changes in their structure]. In: Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Personality, family and society: Issues of pedagogy and psychology: Proceedings of the III International Scientific Practical Conference, Novosibirsk, 23.10.2010]. Novosibirsk: SibAK. (In Russian).

Nyam N.T. 2012. Optimizacija kontrolja samostojatel'noj raboty studentov pri obuchenii matematike [Optimization of control of students' autonomous learning in teaching mathematics]. In: Vestnik TGPU [Bulletin of TSPU]. Vol. 7(122). P. 213–216. (In Russian).

Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 5 aprelya 2017 g. № 301 «Ob utverzhdenii Porjadka organizacii i osushhestvlenija obrazovatel'noj dejatel'nosti po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury»: zaregistrovan v Minjuste Rossii 14.07.2017 [Federal State Educational Standard of Higher Education. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 5 April 2017 No. 301 “On approval of the procedure for organizing and carrying out educational activities on educational programmes of higher education: bachelor programmes, specialty programmes, master programmes”: registered with the Ministry of Justice of Russia]. URL: <http://fgosvo.ru> (26.02.2018). (In Russian).

Shabalina A.I. 2010. Osnovnye harakteristiki osnashhennyh spiralej fundirovaniya matematiko-metodicheskikh umenij budushhego uchitelja matematiki [The main characteristics of the equipped spirals of the foundation of the mathematical and methodological skills of a future maths teacher]. In: Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik [Jaroslavl Pedagogical Bulletin]. Issue 4. Vol. II. P. 123–129. (In Russian).

S.N. Gorlova, E.A. Makarova
Nizhneartovsk, Russia

CONTROL OF STUDENTS' AUTONOMOUS LEARNING IN COMPETENCY-BASED TEACHING OF MATHEMATICS

Abstract. Federal State Educational Standards of Higher Education have designated a reorientation from the subject-knowledge education model to the competency-based one, when the goal is to develop students' personal and professional features with an emphasis on their autonomous learning.

Universality and generality of requirements for the results of studying the bachelor's programme in Pedagogical Education does not exclude, but assumes the subject's orientation of the competencies formulated when implementing specific areas of training. This requires rethinking the functionality of all components of the training system, including the contents. It is the very aspect that remains insufficiently revealed for competency-based teaching of mathematics. The vector of a significant part of studies is directed towards the search for effective educational technologies. Meanwhile, continuity in nurturing competencies requires considering professional orientation on teaching-learning the subject. Reviewing mathematical contents is also vital as the proportion of students' autonomous learning is getting increased.

The article substantiates the role and significance of mathematical contents in arranging control of students' autonomous learning. Keeping in mind the priority of control's teaching function, it is proposed to make up tasks that contribute to assessing not only knowledge, but also experiential and motivational components of competences.

Key words: competency-based approach; competence components; autonomous learning; control; educational function of control; control materials.

About the authors: Svetlana Nikolaevna Gorlova¹, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department for Physics and Mathematics Education; Elena Aleksandrovna Makarova², Master Student majoring in "Pedagogical Education. Maths".

Place of employment: Nizhneartovsk State University¹.

Contacts: 11 Dzerzhinskogo St., Room 402, Nizhneartovsk, 1628615; phone: 8 (3466)43-58-43, e-mail: sngorlova@rambler.ru.

Горлова С.Н., Макарова Е.А. Контроль самостоятельной работы студентов при обучении математике в условиях компетентностного подхода // Вестник Нижнеартовского государственного университета. 2019. № 1. С. 24–31.

Gorlova S.N., Makarova E.A. Control of students' autonomous learning in competency-based teaching of mathematics // Bulletin of Nizhneartovsk State University. 2019. No. 1. P. 24–31.

УДК 378, 316.477, 331.108.4

И.Ф. Ежуква
Нижнеартовск, Россия

ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ УСПЕШНОГО ТРУДОУСТРОЙСТВА И ПЛАНИРОВАНИЯ КАРЬЕРЫ ВЫПУСКНИКОВ КАК ОДНА ИЗ ПРИОРИТЕТНЫХ ЗАДАЧ ВУЗА

Аннотация. Вопросы планирования и построения карьеры, трудоустройства и адаптации выпускников остаются актуальными и требуют новых подходов к решению задач профессионального самоопределения и становления в современном мире труда и профессий. Выпускники вузов испытывают трудности в поисках подходящего места работы по специальности, чаще всего из-за отсутствия опыта работы. С другой стороны, у молодых людей большой потенциал, они легко обучаемы, мобильны, умеют приспосабливаться к новым ситуациям, грамотно подходят к выбору предложений на рынке труда. Задача, стоящая перед специалистами по трудоустройству обучающихся, – оказание помощи в профессиональном самоопределении, знакомство с современными теориями построения карьеры и требованиями работодателей.

На основе анализа статистических показателей – данных, полученных в ходе проведенного мониторинга профессиональных планов студентов, окончивших вуз, устанавливается доля трудоустроенных выпускников. Основным методом сбора данных в исследовании проблематики трудоустроенных выпускников является метод динамического и сравнительного мониторинга. Предметом исследования послужили данные, полученные в ходе анализа мониторинга. Цель статьи – представить имеющийся опыт работы со студентами Нижнеартовского государственного университета по формированию навыков поиска работы и их профессионального образования в рамках изучения феномена «карьера», факторов развития и управления деловой карьерой. Автор статьи представляет современное видение процесса профессионального самоопределения с

точки зрения теорий психологов и социологов. В статье представлены результаты работы с обучающимися выпускных курсов, даны рекомендации по содействию трудоустройству выпускников, формы и методы взаимодействия с обучающимися с целью их успешного трудоустройства по выбранной специальности.

Ключевые слова: карьера; профессиональное самоопределение; трудоустройство выпускников; мониторинг; рынок труда.

Сведения об авторе: Ирина Федоровна Ежукова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коммерции и менеджмента, заведующая кафедрой дополнительного образования, начальник Управления развития и платных образовательных услуг.

Место работы: Нижневартковский государственный университет.

Контактная информация: 628606, Россия, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56; тел. +8(3466)46-88-85, e-mail: kariera@nvsu.ru.

Вопросы трудоустройства выпускников вузов во многом определяются кризисными явлениями в экономике страны, тенденциями рынка труда, изменением кадровой политики персонала, обновлением должностных инструкций согласно принимаемым профессиональным стандартам, популярностью и востребованностью той или иной профессии, специальности здесь и сейчас.

Перед высшим образовательным учреждением стоит задача по подготовке специалиста, обучению его не только профессиональным компетенциям, но и гибким («мягким») навыкам. Способность работать в команде, эмпатия, межкультурная компетенция, самодисциплина, саморефлексия, мотивация, ответственность, тайм-менеджмент, стрессоустойчивость, гибкость – все эти составляющие мягких навыков позволят выпускнику более успешно выполнять профессиональные задачи и, при желании, стремиться к построению деловой карьеры.

Деятельность Отдела содействия трудоустройству выпускников и сопровождения практик обучающихся (далее – Отдел) Управления развития Нижневартковского государственного университета (далее – Университет) направлена, в первую очередь, на оказание поддержки и помощи выпускникам в их профессиональном самоопределении, поиске желаемого места работы; организацию и проведение мероприятий различного вида и уровня по вопросам вакансий и трудоустройства выпускников.

Наряду с традиционными направлениями работы со студентами и выпускниками, такими как компьютерное тестирование «Профкарьера», организация ярмарок вакансий и встреч с работодателями, индивидуальное консультирование, приглашение студентов на обучающие семинары ведущих коммерческих компаний и коучей, сотрудники Управления проводят лично ориентированное обучение по курсам «Планирование карьеры» и «Технологии

успешного трудоустройства студентов и выпускников вузов».

В процессе обучения внимание обучающихся акцентируется на современных теориях и концепциях трудовой деятельности и выборе профессии, а также на изучении свойств карьеры.

Феномен карьеры неразрывно связан с трудовой деятельностью человека, его профессиональной жизнью, динамикой положения и активности в трудовой деятельности. Карьера выступает как результат осознанного поведения человека в трудовой деятельности, основанный на должностном или профессиональном росте, включая профессиональный и должностной аспекты.

Н.С. Пряжников видит процесс построения карьеры как процесс профессионального самоопределения, представляющий собой постоянно чередующиеся выборы и имеющий в качестве своей основы «Я-концепцию» личности как относительно целостное образование, постепенно изменяющееся по мере взросления человека (Пряжников 2019:183). Необходимость выбора возникает у человека несколько раз в жизни: после окончания школы, вуза и смене профессиональной сферы деятельности.

Актуальной для молодых людей остается проблема самоопределения, когда выпускники разочаровываются в выбранной профессии или не справляются с высокой нагрузкой в мыслительной, речевой, эмоциональной, поведенческой сфере, так и не начав работать по специальности, и, как следствие, ищут себя в других профессиональных пространствах, с другим образованием.

Нам близки концептуальные положения Э.Ф. Зеера по вопросам профессионального становления как развития личности в процессе выбора профессии, профессионального образования, подготовки и выполнения профессионального вида деятельности (Зеер 2013: 15). По мнению Э.Ф. Зеера, процесс профессионального самоопределения и подготовки студентов к

профессиональной деятельности охватывает период с 14 до 23 лет. На этой стадии происходит самостоятельное и сознательное согласование профессионально-психологических возможностей человека с требованиями и содержанием профессиональной деятельности. Понимание и осознание правильности выбора будущей профессии приходит на старших курсах и проявляется в период прохождения производственной практики под руководством тьютора или наставника.

Профессиональное и личностное самоопределение имеют много общего и в то же время в их содержании социологи выделяют принципиальные отличия. Профессиональное самоопределение является более конкретным и зависит от внешних условий. Личностное самоопределение – более сложное понятие и зависит от самого человека, более того, как говорят психологи, именно негативные условия позволяют личности проявить себя по-настоящему.

Нередки случаи, когда студенты во время обучения бросают выбранное направление и хотят переориентироваться в выборе профессии. В этом случае можно использовать опросник ценностей американского психолога Милтона Рокича. Разработанная им методика основана на прямом ранжировании списка ценностей. М. Рокич считал, что ценность – это устойчивое убеждение в том, что какая-либо форма конечного состояния или поведения является для человека наиболее предпочтительной. Рокич различает два класса ценностей – терминальные – убеждения в том, что некоторая конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться, и инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является необходимым для достижения поставленных целей. К терминальным ценностям он относит комфортную и увлекательную жизнь, успех, безопасность, гармонию, любовь; к инструментальным – смелость, тщеславие, честолюбие, талант, интеллект и пр. (Гарванова, Гарванов 2014: 6).

При выборе профессии психологи советуют учитывать следующие обстоятельства:

- потребности экономического региона в кадрах той или иной профессии и квалификации;
- требования, которые предъявляет профессия к состоянию здоровья, психологическим качествам человека;
- образовательные возможности оптанта;

- перспективы профессионального роста, карьеры, повышения квалификации;
- особенности выбираемой профессии (условия труда и оплаты);

- противопоказания и ограничения по возрасту и полу;

- особые условия допуска к должности.

К причинам ошибочного выбора профессии психологи относят:

- отношение к выбору профессии как к выбору профессии на всю жизнь. В условиях современного развития общества человеку нередко приходится несколько раз в течение жизни менять специальность и профессию;

- стереотипы и предрассудки;

- выбор профессии под прямым или косвенным влиянием друзей, родственников, учителей;

- перенос отношения к человеку – представителю той или иной профессии – на саму профессию;

- акцент только на внешнюю сторону профессии;

- отождествление учебного предмета в школе с профессией;

- незнание и недооценка своих физических возможностей и способностей;

- незнание содержания трудовых функций или слабое представление о них.

Идеолог и организатор японской системы профориентации, профессор, автор «F-теста» А. Фукуяма представил свою концепцию профессиональной ориентации, «профессиональных проб» (Пряжников 2007: 84). С его точки зрения, профессиональная ориентация – это динамичный процесс развития ребенка от рождения до завершения образования. На этом этапе формируется способность к самоопределению, включающая три основных фактора:

- самоанализ;

- анализ профессий;

- профессиональные пробы.

Говоря о процессе самоопределения, стоит также сказать о понятии профессиональной перспективы.

Немецкий психолог Курт Левин, изучавший влияние стилей лидерства на поведение в группе, говорил о том, что образ будущего является определяющим для нашего настоящего (Климов 2019: 337). Левин подчеркивал, что сформированность образа будущего, сформированность жизненных целей формирует готовность сделать жизненный выбор здесь и сейчас. То есть наши поступки в настоящем определяются тем, чего мы хотим для себя в

будущем, поэтому для того чтобы изменить наше настоящее, нужно определиться с собственным образом будущего. Таким образом, возникли концепции профессиональной и жизненной перспективы.

Идеи отечественной концепции жизненной перспективы и профессионального самоопределения молодежи нашли свое отражение в работах доктора философских наук Е.И. Головахи. Он говорит о том, что построение карьеры в настоящем во многом определяется теми жизненными целями, которые имеются у человека в целом, профессиональными планами, которые вырастают из этих жизненных целей, профессиональными перспективами и планом конкретных действий на основе жизненной и профессиональной перспектив (Шнейдер 2018: 105). Отсюда можно выделить три сферы, определяющие успешное построение карьеры, а именно:

- любовь к своему делу;
- квалификация;
- спрос на рынке труда, оплата.

Наряду с теоретическим материалом в рамках курсов по планированию карьеры студенты выполняют задания практического характера, а именно учатся составлять резюме, проигрывают ситуации собеседования с возможным работодателем.

Ситуация на рынке труда постепенно меняется, возникают новые цели, перспективы как у конкретного сотрудника, так и у организации, поэтому длительных трудовых взаимоотношений чаще всего найм не предполагает, что порождает изменение позиций сотрудника. Теперь сотрудник сам в большей степени отвечает за свое самообразование, свою профессиональную подготовку, и он имеет возможность выбирать, он более свободен, с другой стороны, организация ему ничего в этом случае не гарантирует.

Кризис существенно повлиял на процесс отбора кандидатов на вакансии, и сегодня работодатели высоко ценят людей, которые знают, как именно строить работу, оптимизировать текущие риски, мотивировать и контролировать работу персонала, корректировать результаты, вести работу с целью стабилизации и роста всех актуальных результатов.

Работодатели выделяют несколько ключевых навыков, сочетание которых может обеспечить успешное трудоустройство:

- многофункциональность;
- умение выполнять работу лучше других;

- способность брать на себя ответственность;
- умение достигать поставленной цели;
- владение иностранными языками.

Благодаря сотрудничеству выпускающих кафедр Университета с работодателями, прохождению студентами практик, проведению образовательных проектов, обучающих семинаров, ярмарок вакансий, размещению резюме в сети и в центрах занятости студенты получили достаточное количество вакансий, а значит шанс возможного трудоустройства.

Еще одной важной формой работы с обучающимися и выпускниками, направленной на оказание помощи в вопросах трудоустройства и постдипломное сопровождение выпускников, является так называемый мониторинг жизненных и профессиональных планов студентов выпускных курсов, проводимый ежегодно специалистами Отдела в электронном формате на сайте Университета. Вопросы мониторинга составлены на основе запрашиваемых статистических данных различных ведомств, а именно департамента образования г. Нижневартовска, департамента образования и молодежной политики ХМАО. Помимо персональных данных мониторинг охватывает следующие вопросы:

- социальный статус обучающегося;
- наличие трудовой книжки и совмещение учебы с работой;
- планы выпускника после получения диплома об образовании, а именно работа по полученной специальности и (или) поступление в магистратуру;
- наличие дополнительного образования;
- наличие военного билета;
- нахождение в отпуске по уходу за ребенком.

Прохождение мониторинга является обязательным для обучающихся, поскольку заставляет молодых людей задуматься о своем будущем, планировать карьеру, ставить цели и задачи по самореализации и профессиональному самоопределению и становлению. По итогам мониторинга выпускники могут получить консультативную помощь по вопросам трудоустройства и планирования карьеры, заполнить опросник и оставить резюме специалистам Отдела.

Минобрнауки России также проводит мониторинг трудоустройства выпускников и обработку данных, представленных Пенсионным фондом России, Рособрудзором и образовательными организациями высшего образования. Средний процент трудоустроенных вы-

пускников за 2015 и 2016 гг. равен 75%, без уточнения факта трудоустройства по специальности. Методика расчета показывает количество выпускников, трудоустроившихся в течение календарного года, следующего за годом выпуска. Показателями трудоустройства является наличие у работника СНИЛС и страховых отчислений в пенсионный фонд. На сайте приведены данные с опозданием на 2 года, так как методика подсчета занимает длительное время. Выпускники 2016 г. приступают к профессиональной деятельности в 2017 г., значит, в следующем, 2018 г. начинается сбор данных налоговых служб, пенсионного фонда (в случае официального трудоустройства выпускника).

Инфографика трудоустройства выпускников вузов России на сайте Минобрнауки позволяет увидеть общую картину ситуации по вопросу трудоустройства, а также статистические данные реестра конкретного вуза.

Представим результаты работы с обучающимися по содействию трудоустройству (см. рис. 1).

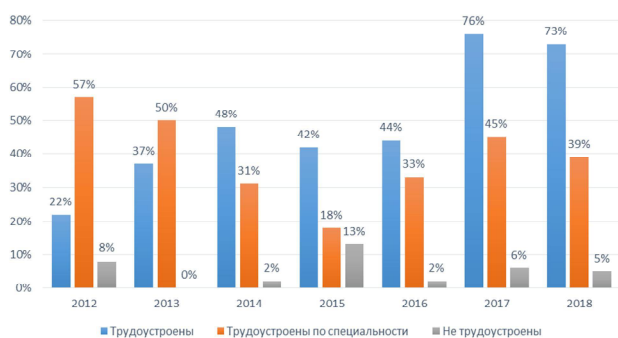


Рис. 1. Доля трудоустроенных выпускников НВГУ в динамике (данные мониторинга вуза)

На графике динамики доли трудоустроенных выпускников НВГУ за последние 7 лет видно, что количество трудоустроенных по специальности в 2012 и 2013 гг. было чуть выше половины от общего количества выпускников. Начиная с 2014 г. наметилась тенденция трудоустройства не по специальности. Доля трудоустроенных по специальности диплома колеблется в пределах 30-45%. Факторов, приводящих к таким результатам, может быть несколько – от жестких требований работодателей (обязательный стаж работы) до нежелания самого выпускника работать по специальности. Необходимо отметить положительную динамику трудоустройства как по специальности, так и в общем плане.

Что касается трудоустройства выпускников по выбранным ими направлениям, то здесь

лидирующие позиции продолжают занимать направления подготовки точных и технических наук. Смежные и родственные профессии из области инжиниринга, экологии, электро- и теплоэнергетики остаются востребованными в силу особенностей и приоритетных направлений экономики региона ХМАО – Югры (рис. 2).

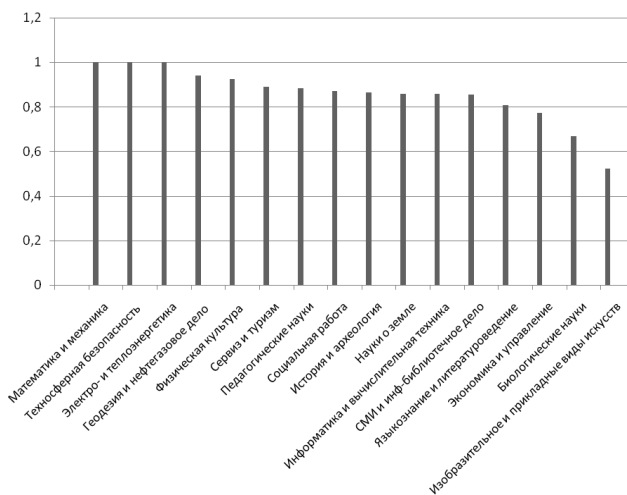


Рис. 2. Доля трудоустройства выпускников НВГУ 2018 г. по направлениям подготовки

Удельный вес выпускников, трудоустроившихся в течение календарного года, следующего за годом выпуска, является показателем, характеризующим уровень успешного трудоустройства выпускников.

В последнее время среди обучающихся Университета наметилась тенденция получения дополнительного образования параллельно обучению по основным образовательным программам. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (статья 76 ФЗ об образовании от 29.12.2012 № 273) допускает к освоению дополнительных профессиональных программ лиц, получающих среднее профессиональное и (или) высшее образование, тем самым стимулируя обучающихся к повышению уровня своего образования или получению новой квалификации. В этом случае Университет идет навстречу обучающимся и снижает стоимость программ для обучающихся.

По данным Отдела дополнительного профессионального образования в период с 2012 по 2018 гг. количество поступивших по программам профессиональной переподготовки составило 156 человек, из них окончили обучение и получили дипломы профессиональной переподготовки лишь 64 человека. Самыми востребованными оказались программы «Ино-

странный язык» (22 человека), «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (9 человек), «Управление бизнесом» (5 человек), «Педагогическое образование», «Разработка и эксплуатация нефтяных и газовых месторождений», «Безопасность технологических процессов и производств», программы менеджмента, социальной педагогики, физической культуры, экологии, коррекционной педагогики и социальной работы в системе социальных служб.

Молодые люди часто сталкиваются с проблемой отсутствия опыта по своей специальности. В данном случае рекомендуется использовать возможности стажировки или практики, которую обучающиеся проходят согласно учебному плану. Во время практики необходимо зарекомендовать себя с самой лучшей стороны, прислушиваться к советам тьюторов, наставников, учиться применять теоретические знания в деле. Также можно попросить получить рекомендательные письма и приложить их к своему резюме. Нередки случаи, когда работодатели принимают на работу бывших практикантов.

Обучающимся не нужно забывать и о научно-исследовательской работе. Такой вид работы, как правило, имеет не только теоретическую, но и практическую составляющую, по-

этому интересные идеи, собственные наработки, актуальные проектные решения также могут вызвать интерес у работодателя в ходе собеседования, если в резюме указать тематику проведенных исследований и полученных результатов.

Итак, к формам и методам, направленным на содействие трудоустройству выпускников, можно отнести:

- ярмарки вакансий;
- занятия, тренинги с обучающимися с элементами симуляции по спецкурсам в области планирования карьеры и получения навыков трудоустройства (проведение собеседования);
- тестирование обучающихся по программе «Профкарьера»;
- обучение по программам дополнительного профессионального образования;
- индивидуальные консультации по вопросам трудоустройства, оформления резюме.

В современном мире вопросы профессионального самоопределения и самореализации, трудоустройства, построения карьеры являются одними из приоритетных, и их решение зависит от слаженной работы вуза, работодателей, мотивации самого выпускника.

ЛИТЕРАТУРА

Гарванова М.З., Гарванов И.Г. 2014. Исследование ценностей в современной психологии // Современная психология: Материалы III Международной научной конференции (г. Казань, октябрь 2014 г.). Казань: Бук, 5–20.

Зеер Э.Ф. 2013. Психология профессионального образования. М.: Академия.

Климов Е.А. 2019. Психология труда, инженерная психология и эргономика: В 2 ч. Ч. 1: Учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт.

Пряжников Н.С. 2007. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: Академия.

Пряжников Н.С. 2019. Профорентология. М.: Юрайт.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Ст. 76 (ред. от 03.08.2018). Дополнительное профессиональное образование. URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/st-76.php> (2019. 23 янв.)

Шнейдер Л.Б. 2018. Психология карьеры: Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт.

REFERENCES

Garvanova M.Z., Garvanov I.G. 2014. Issledovanie tsennostej v sovremennoj psikhologii [The research of values in modern psychology]. In: Sovremennaya psikhologiya. Materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii [Proceedings of the III International Research Conference (Kazan, October 2014)]. P. 5–20. Kazan: Buk. (In Russian).

Zeer E.F. 2013. Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya [Psychology of Higher Education]. Moscow: Akademiya. (In Russian).

Klimov E.A. 2019. Psikhologiya truda, inzhenernaya psikhologiya i ehrgonomika: Uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata [Labour psychology, engineering psychology and ergonomics: Textbook for Bachelor students]. Moscow: Yurait. (In Russian).

Pryazhnikov N.S. 2007. Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika [Professional identity: theory and practice]. Moscow: Akademiya. (In Russian).

Pryazhnikov N.S. 2019. Proforientologiya [Proforientation]. Moscow: Yurait. (In Russian).

Federalnyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 № 273-FZ. St. 76 (red. ot 03.08.2018). Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie [Federal Law “Education in the Russian Federation” December 29, 2012 No. 273-F3. Art. 76 (ed. 08/03/2018). Supplementary vocational education] URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/st-76.php> (23.01.2019)

Shneider L.B. 2018. Psikhologiya kar'ery: Uchebnik i praktikum dlya bakalavriata i magistratury [Career Psychology: A textbook and a workbook for bachelor and master students]. Moscow: Yurait. (In Russian).

I.F. Ezhukova
Nizhnevar'tovsk, Russia

TEACHING GRADUATES FOR SUCCESSFUL EMPLOYMENT AND CAREER PLANNING AS THE UNIVERSITY EDUCATIONAL PRIORITY

Abstract. The issues of career planning and building up, employment and graduates' adaptation remain relevant and require new approaches to solving the problems of professional identity and formation in the modern world of labour and occupations. The graduates have difficulties in searching for a suitable job in their degree field mostly due to the lack of work experience. On the other hand, young people have great potential. They are quick to study, mobile; able to adapt to new situations and sensible in their approach to labour supplies. The task of a career advisor is to help young people to professionally identify themselves and acquaint them with modern theories of career building and employer requirements.

The percent of employed graduates is established on the basis of statistical research and data processing. These are the data obtained in the course of graduates' career monitoring. The main method of collecting data to study graduates' employment is the method of dynamic and comparative monitoring. The subject of the research is the data obtained in the course of monitoring analysis. The purpose of the paper is to introduce the experience in developing student job-hunting skills, business career development and management in Nizhnevar'tovsk State University. The author introduces a modern vision of professional identity process based on psychological and sociological theories. The paper is grounded on the graduate employment studies and provides recommendations, forms and methods of interaction with students to assist successful graduate employment in their degree field.

Key words: career; professional identity; graduates' employment; monitoring; labour market.

About the author: Irina Fedorovna Ezhukova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department for Commerce and Management, Head of the Department of the Supplementary Education, Head of the Division for Development and Commercial Education Services.

Place of employment: Nizhnevar'tovsk State University.

Ежукова И.Ф. Обучение навыкам успешного трудоустройства и планирования карьеры выпускников как одна из приоритетных задач вуза // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 1. С. 31–37.

Ezhukova I.F. Teaching graduates for successful employment and career planning as the university educational priority // Bulletin of Nizhnevar'tovsk State University. 2019. No. 1. P. 31–37.

УДК 378.147

С.В. Ефимова
Великие Луки, Россия

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования профессионально-педагогической позиции у студентов в процессе обучения в вузе. Цель исследования – изучение выраженности профессионально-педагогической позиции у студентов. В соответствии с целью использовались методы исследования: опросные методы, констатирующий эксперимент. Степень выраженности профессионально-педагогической позиции определялась по методике «Степень выраженности профессионально-педагогической позиции». Исходя из структуры педагогической деятельности (по Н.В. Кузьминой), в качестве основных компонентов профессионально-педагогической позиции личности рассматриваются гностический, коммуникативный, организаторский, проектировочный, конструктивный, а также инновационный и информационный компоненты. По итогам констатирующего эксперимента у студентов выявлена слабая выраженность профессионально-педагогической позиции. Полученные результаты дали основание для создания определенных организационно-педагогических условий формирования профессионально-педагогической позиции у будущих педагогов в учебном процессе. Организационно-педагогические условия подразумевают широкое использование в

учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий, семинаров в диалоговом режиме, деловых и ролевых игр, интерактивных лекций и др.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая позиция; структура педагогической деятельности; организационно-педагогические условия; активные и интерактивные методы обучения; самостоятельная работа.

Сведения об авторе: Светлана Васильевна Ефимова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и педагогики.

Место работы: Великолукская государственная академия физической культуры и спорта.

Контактная информация: 182100, Россия, г. Великие Луки, пл. Юбилейная, д. 4, каб. 220; e-mail: Efa-64@mail.ru.

Для современной системы высшего образования приоритетной задачей является улучшение качества подготовки специалиста в целях обеспечения его успешной профессиональной карьеры. Повышение профессионализма педагога признается важным направлением государственной образовательной политики. От учителя требуется раскрытие его интеллектуального и нравственного потенциала, сферы личностных смыслов, ценностей, деятельности и отношений. Педагогическое образование, отвечая потребностям времени, изменяет традиционную систему подготовки педагога. Важно готовить не просто специалиста-предметника, но профессионала-педагога, который будет организовывать свою деятельность, сообразуясь с ценностями всестороннего развития личности (Дементьева 2011).

Для формирования профессионализма будущего педагога необходимо выявление и развитие интегральной личностной характеристики, которая служила бы показателем профессионального развития, характеризовала готовность студента к проявлению педагогического мастерства. Такой личностной характеристикой будущего педагога в современных концепциях педагогического образования выступает профессионально-педагогическая позиция.

Профессионально-педагогическая позиция определяется как система отношений личности к педагогической деятельности, выражающаяся в наличии педагогических установок, соответствующих мотивов и стремлений к инновациям в рамках конкретной профессиональной роли, базирующихся на развитии индивидуального информационного поля и личном взгляде на цели и характер педагогической деятельности (Ефимова 2004).

Наиболее интенсивно становление профессионально-педагогической позиции происходит в периоды профессионального обучения и на начальных этапах собственной профессиональной деятельности. В контексте педагогических исследований профессионализации эти

периоды представляют особый интерес, так как за счет высокой динамичности и подвижности содержат реальную возможность влияния на формирующуюся профессионально-педагогическую позицию, выступающую в качестве важной категории, отражающей суть процесса профессионализации (Качалина 2009).

Сформированная профессионально-педагогическая позиция рассматривается как необходимое условие осуществления успешной педагогической деятельности, которая сугубо индивидуальна: в одних и тех же ситуациях педагоги выбирают различный стиль деятельности, достигают различных по качеству и уровню педагогических результатов, в зависимости от развития уровня их профессионализма (Борытко 2000).

Разработка организационно-педагогических условий формирования профессионально-педагогической позиции, на наш взгляд, позволит обеспечить качественную подготовку будущих педагогов, способных к осуществлению продуктивной педагогической деятельности.

Исследование профессионально-педагогической позиции состоит из двух этапов. Первый этап работы (констатирующий эксперимент) посвящен изучению выраженности профессионально-педагогической позиции у студентов. Второй этап (формирующий эксперимент) направлен на организацию педагогических условий формирования профессионально-педагогической позиции у студентов. В исследовании приняли участие бакалавры направления подготовки 44.03.01 – «Педагогическое образование» по профилю «Безопасность жизнедеятельности» Великолукской государственной академии физической культуры и спорта.

Для выявления степени выраженности профессионально-педагогической позиции у студентов использовались модифицированные методики Е.В. Конеевой, С.В. Ефимовой (Конеева, Ефимова 2001, 2004) «Степень выраженности профессионально-педагогической позиции». Полученные результаты ранжировались по реальной самооценке предпочтения.

Исходя из структуры педагогической деятельности (по Н.В. Кузьминой), в качестве основных компонентов профессионально-педагогической позиции личности рассматриваются гностический, коммуникативный, организаторский, проектировочный, конструктивный, а также инновационный и информационный компоненты.

По общему рейтингу блоков профессионально-педагогической позиции можно заключить, что на первое место по значимости студенты поставили коммуникативный блок, на второе – организационный, на третье – гностический, на четвертое – конструктивный, на пятое – проектировочный, на шестое – информационный, и завершающее седьмое место занял инновационный блок.

Содержание каждого блока состоит из десяти показателей. Анализ подверглись только показатели, набравшие наибольшее и наименьшее количество баллов (максимальное значение 10 баллов).

Обсуждение полученных результатов начнем с коммуникативного блока, так как именно этому блоку студенты 2 курса отдают предпочтение. Респонденты наиболее высоко оценили отношение к таким показателям как: «формировать у учащихся навыки коллективной деятельности и группового общения» (7,26 балла), «находить индивидуальный подход к каждому члену коллектива» (7,12 балла), «создавать благоприятную эмоциональную атмосферу» (7,04 балла). Можно предположить, что студенты, отдав предпочтение этим показателям, руководствовались сложившимся у них представлением об общении между педагогом и учеником, учеником и коллективом, полученным в школьные годы. Для них важно умение устанавливать эмоциональный контакт, понимать психологическое состояние ученика. Такие показатели блока как «участвовать в общественной жизни коллектива» и «управлять своими действиями и действиями учеников» не нашли должного внимания у студентов и заняли девятое и десятое место. В то время как заинтересованность в общественной жизни, формирование групповой сплоченности являются важным условием коммуникативной деятельности педагога.

При рассмотрении результатов оценивания студентами отношения к организаторской деятельности выявлена следующая последовательность показателей: на первом месте – «организация собственной деятельности и поведения» (6,88 балла), на втором – «организация

деятельности и поведения учащихся» (6,84 балла), на третьем – «организация себя на самосовершенствование» (6,62 балла). Выявленная «подборка» видов организаторской деятельности говорит о том, что студенты довольно ясно понимают роль организаторской деятельности в педагогической работе. Тем не менее, такие виды деятельности как «организовать передачу учебной информации» и «организовать внеклассную работу» студенты отодвинули на девятое и десятое место. Скорее всего, это связано с тем, что второкурсники еще не имеют определенных знаний о том, как организуются эти виды педагогической деятельности и не имеют опыта организации педагогического процесса.

Анализ результатов оценивания студентами своего отношения к показателям гностического компонента профессионально-педагогической позиции выявил, что на первое, второе, третье места выдвинуты следующие показатели: «умение анализировать результаты собственной деятельности» (6,78 балла), «умение видеть недостатки собственной деятельности» (6,22 балла), «умение понимать причины своих неудач и промахов» (5,98 балла). Отметим, что прослеживается явное доминирование рефлексивно-оценочных показателей. На девятое и десятое место «ушли» такие виды как: «владение методами контроля за эффективностью учебного процесса» и «умение визуально определять подготовленность класса к уроку». Можно констатировать, что студенты имеют слабое представление о средствах и методах обучения, о том, что правильно подобранные методики обучения будут напрямую влиять на эффективность учебного процесса. Гностический компонент в структуре педагогической деятельности является приоритетным, т.к. именно знания являются главным источником успешности профессиональной деятельности.

Картина ранжирования компонентов по конструктивному блоку у студентов такова: «заранее определить и сформировать цель предстоящей работы» (6,54 балла), «предварительно планировать свою деятельность на уроке» (6,16 балла), «составлять программу деятельности учащихся по усвоению нового материала» (5,96 балла). Предпоследнее и последнее место заняли показатели: «продумывать развитие творческой активности» и «заранее продумывать рациональное использование имеющегося инвентаря, ТСО, подручных средств».

Показатели проектировочного блока профессионально-педагогической позиции сту-

денты оценили в следующем порядке: первое место отдано «планированию учебно-воспитательного процесса» (6,14 балла), второе место – «планированию и корректированию своей деятельности и деятельности учащихся (6,2 балла), третье – «прогнозированию результатов воздействия учебно-воспитательного процесса» (5,76 балла). Значимость других видов проектной деятельности для студентов слабо выражена. Скорее всего, это связано с тем, что способность сделать проектные «заделы» сегодня и спроектировать будущие «педагогические эффекты» во времени – сложная задача для любого профессионала. Подобные умения развиваются в течение всей профессионально-педагогической деятельности, поэтому «стратегическое» видение следует формировать у студентов с первых курсов обучения в вузе.

В ходе исследования информационного блока получены следующие результаты. Наиболее важными составляющими для студентов стали «удовлетворение своих информационных потребностей» (6,04 балла), «развитие навыков работы с различными каналами получения информации» (5,78 балла), «умение собирать, анализировать и обобщать информацию» (5,54 балла). По сути, для студентов 2 курса важен алгоритм информационных действий, позволяющий находить в информационном поле лишь материалы, заданные преподавателем для подготовки к занятиям. Такие важные составляющие информационного блока как: «организовать передачу учебной информации», «заниматься самостоятельной познавательной деятельностью», «создавать условия, активизирующие информационную активность» не являются для студентов приоритетными. В то время как именно эти составляющие информационного компонента формируют информационную грамотность специалиста, развивают способность определять важность интересующих информационных материалов по направленности, активизируют познавательную деятельность, способствуют творческой активности при решении различных педагогических задач. Правильно организованная работа с каналами получения информации является важным условием саморазвития будущего педагога.

Приоритетными показателями инновационного блока для студентов являются: «развитие новых идей, способствующих улучшению работы» (6,0 баллов), «обобщение и внедрение передового опыта» (5,74 балла), «оценивание и использование результатов научных исследо-

ваний» (5,33 балла). Несомненно, отмеченные показатели являются важными для студентов, т. к. многочисленные преобразования, происходящие в сфере образования, достижения передовой педагогической практики являются важными ориентирами в педагогической деятельности. Тем не менее, такие показатели как: «привязывать нововведения к своим условиям деятельности» и «создавать условия, повышающие творческую атмосферу» заняли предпоследнее и последнее место в рейтинге. Возможно, это связано с тем, что у второкурсников нет четкого понимания того, что от их умения использовать инновационные подходы, выбирать нужные ориентиры, предлагать новые идеи будет зависеть эффективность их будущей педагогической деятельности.

По итогам констатирующего эксперимента у студентов выявлена разная степень выраженности функциональных компонентов, составляющих профессионально-педагогическую позицию, что в целом говорит о ее слабой выраженности. Полученные результаты дают основание для создания определенных организационно-педагогических условий по формированию профессионально-педагогической позиции у будущих педагогов.

Качество подготовки студентов во многом определяется набором тех дисциплин, которые они изучают. В контексте нашего исследования формирование профессионально-педагогической позиции будет осуществляться в курсе преподавания педагогики, которая вооружает студентов профессиональными знаниями об особенностях воспитания людей, о развитии новейших технологий и эффективных методик обучения, развивает умения прогнозировать, проектировать и осуществлять педагогический процесс.

Модуль «Педагогика» относится к базовой части учебного плана образовательной программы подготовки бакалавров направления 44.03.01 – «Педагогическое образование» по профилю «Безопасность жизнедеятельности» и выстроен в логической последовательности изучаемых педагогических дисциплин: «История педагогики и образования», «Общие основы педагогики», «Теория обучения» и «Теория воспитания».

При определении организационно-педагогических условий для формирования профессионально-педагогической позиции у студентов необходимо учитывать «сплав» традиций и новаций в учебном процессе. В этой связи дидактическая наука располагает большим «арсена-

лом» методов и средств обучения. «Конструкт» организационно-педагогических условий подразумевает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий по педагогике. В лекционном курсе предполагается использование лекций проблемного характера нескольких вариантов: бинарная лекция, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-дискуссия, лекция-визуализация. Использование данной группы методов в процессе обучения позволит побудить к учебному действию даже самого пассивного студента, раскрыть его индивидуальные особенности и способности, включить в условия решения проблемных ситуаций, расширить и углубить знания и одновременно развить практические умения и навыки.

Для формирования профессионально-педагогической позиции у студентов в ходе семинарских занятий предполагается использование интерактивных методик: «мастер-класс», «аквариум», педагогическая технология «анализ конкретных ситуаций», «круглый стол», деловые и ролевые игры, интерактивные занятия с применением аудио- и видеоматериалов. Сегодня невозможно представить учебный процесс без применения интерактивных методов обучения, когда все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и собственное поведение.

Эффективной формой формирования профессионально-педагогической позиции у студентов в образовательном процессе могут служить электронные образовательные ресурсы. Методами работы с информацией могут быть: задания на поиск информации в справочной литературе, сети Интернет; подготовка вопросов к тексту; составление схем, таблиц; анализ и обобщение информации; подготовка докладов, сообщений, рефератов, презентаций (Муллина 2016). Потенциал использования электронных образовательных ресурсов и социальных сетей связан с повышением интереса студентов к работе с интерактивными web-ресурсами, что повышает научную активность

студентов, ведет к качеству приобретаемого образования и его успешной профессиональной реализации (Сайфутдинова 2016).

Стимулировать формирование профессионально-педагогической позиции студент сможет и в условиях самостоятельной работы, которая способна обеспечить самостоятельный поиск необходимой информации, творческое восприятие и осмысление учебного материала в ходе аудиторных занятий, разнообразные формы познавательной деятельности студентов на занятиях и во внеаудиторное время, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени, выработку умений и навыков рациональной организации учебного труда (Гречухина, Меренков 2016).

Таким образом, предложенные организационно-педагогические условия позволяют обеспечить формирование профессионально-педагогической позиции в процессе вузовского обучения. Применение активных и интерактивных методов обучения в учебном процессе будет способствовать: эвристическому поиску оптимальных решений педагогических задач; овладению проектированием педагогической деятельности; развитию у студентов педагогических способностей; получению научных знаний, профессионально значимых умений и навыков педагога; формированию функциональных компонентов педагогической деятельности: гностического, коммуникативного, организаторского, проектировочного, конструктивного, инновационного и информационного. Разработанная система самостоятельной работы студентов, основанная на исследовательском характере, будет способствовать развитию информационно-познавательных умений, заставляя студентов обращаться к поиску необходимых профессионально-педагогических знаний.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что во время обучения в вузе у студентов должна формироваться профессионально-педагогическая позиция как целостная система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной профессиональной деятельности, т. е. профессиональные компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

- Борытко Н.М. 2000. Пространство воспитания: образ бытия. Волгоград: Перемена.
- Дементьева М.А. 2011. Профессиональная позиция учителя – залог успешности в педагогической деятельности // Теория и практика общественного развития 7, 178.
- Ефимова С.В. 2004. Формирование профессионально-педагогической позиции у студентов высших учебных заведений физической культуры: Дис. ... канд. пед. наук. Смоленск.

Качалина Е.Б. 2009. Становление и развитие профессиональной позиции студентов педагогического колледжа: Дис. ... канд. пед. наук. М.

Конева Е.В. 2001. Формирование педагогической позиции специалиста по физической культуре в процессе вузовской подготовки: Дис. ... д-ра пед. наук. М.

Меренков А.В., Куньщиков С.В., Гречухина Т.И., Усачева А.В., Вороткова И.Ю. 2016. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: Учебно-методическое пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та.

Муллина Э.Р. 2016. Организация самостоятельной работы студентов с использованием электронных образовательных ресурсов // Международный журнал экспериментального образования 1, 94–97.

Саифутдинова Г.Б. 2016. Педагогические условия формирования у будущих инженеров-энергетиков общекультурных компетенций в процессе изучения дисциплин социогуманитарного направления // Филологические науки. Вопросы теории и практики 11 (65). Ч. II. Тамбов: Грамота, 197–200.

REFERENCES

Borytko N.M. 2000. Prostranstvo vospitaniya: obraz bytija [The space of education: the image of being]. Volgograd: Peremena. (In Russian).

Dement'eva M.A. 2011. Professional'naja pozicija uchitelja – zalog uspeshnosti v pedagogicheskoj dejatel'nosti [The professional outlook of the teacher is the key to success in teaching]. In: Teorija i praktika obshhestvennogo razvitiya [Theory and practice of social development]. Vol. 7. P. 178. (In Russian).

Efimova S.V. 2004. Formirovanie professional'no-pedagogicheskoj pozicii u studentov vysshih uchebnyh zavedenij fizicheskoj kul'tury: Dis. ... kand. ped. nauk [The formation of the professional and pedagogical outlook of students of higher educational institutions of physical culture. PhD diss.]. Smolensk. (In Russian).

Kachalina E.B. 2009. Stanovlenie i razvitie professional'noj pozicii studentov pedagogicheskogo kolledzha: Dis. ... kand. ped. nauk [Formation and development of the professional outlook of students of teacher training college: PhD diss.]. Moscow. (In Russian).

Koneva E.V. 2001. Formirovanie pedagogicheskoj pozicii specialista po fizicheskoj kul'ture v processe vuzovskoj podgotovki: Dis. ... d-ra ped. nauk [Formation of the pedagogical outlook of a specialist in physical culture in the process of university education: PhD diss.]. Moscow. (In Russian).

Merenkov A.V., Kun'shnikov S.V., Grechukhina T.I., Usacheva A.V., Vorotkova I.Yu. 2016. Samostojatel'naja rabota studentov: vidy, formy, kriterii ocenki: Uchebno-metodicheskoe posobie [Students' autonomous learning: types, forms, evaluation criteria: Teaching aid.]. Ekaterinburg: Izd-vo Ural'skogo universiteta. (In Russian).

Mullina E.R. 2016. Organizacija samostojatel'noj raboty studentov s ispol'zovaniem jelektronnyh obrazovatel'nyh resursov [Organization of independent work of students using electronic educational resources]. In: Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija [International Journal of Experimental Education]. Vol. 1. P. 94–97. (In Russian).

Saifutdinova G.B. 2016. Pedagogicheskie uslovija formirovanija u budushhijh inzhenerov-jenergetikov obshhekul'turnyh kompetencij v processe izuchenija disciplin sociogumanitarnogo napravlenija [Pedagogical conditions of the formation of the general cultural competencies of future power engineers in the process of studying social sciences disciplines]. In: Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki [Philology. Theory and practice]. Vol. 11 (65). Pt. II. P. 197–200. Tambov: Gramota. (In Russian).

S.V. Efimova
Velikiye Luki, Russia

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL BASIS FOR BUILDING PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL OUTLOOK OF HEI STUDENTS

Abstract. The article is devoted to the issues of organizational and pedagogical basis for building professional and pedagogical outlook of HEI students. The purpose of the research is to study the distinct manifestation of the students' professional and pedagogical outlook. To facilitate the research, questionnaire methods, summative and formative assessment were used. The degree of distinct manifestation of the professional and pedagogical outlook was determined by the method 'The degree of the manifestation of professional and pedagogical outlook'. Based on the structure of pedagogical activity (according to N.V. Kuzmina), the main components of professional teachers' outlook are compiled of gnostic, communicative, organizational, design, constructive, innovative and informational components. The formative assessment revealed low degree of distinct manifestation of the students' professional and pedagogical outlook. The obtained results provided the basis for doing the groundwork to prerequisite organizational and pedagogical conditions in order to form future educators' pedagogical. Organizational and pedagogical groundwork programmes imply high use of active and interactive forms of lecturing, interactive seminars, case methods, interactive lectures, etc.

Key words: professional and pedagogical outlook; structure of pedagogical activity; organizational and pedagogical conditions; active and interactive methods of teaching; self-guided work.

About the author: Svetlana Vasil'evna Efimova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department for Theory and Methodology of Physical Culture and Pedagogy.

Place of employment: Velikye Luki State Academy of Physical Culture and Sports.

Ефимова С.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической позиции у студентов в процессе вузовской подготовки // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 1. С. 37–43.

Efimova S.V. Organizational and pedagogical basis for building professional and pedagogical outlook of hei students // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 1. P. 37–43.

УДК 378

Л.А. Ибрагимова, С.А. Мезенова
Нижневартовск, Россия

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Одной из наиболее актуальных проблем современной педагогики является процесс подготовки бакалавров-экономистов к предпринимательской деятельности в современных условиях. В данной статье рассматривается степень разработанности различных направлений указанного вопроса в отечественной и зарубежной научной литературе, определяются основные проблемы, существующие в системе современного высшего профессионального образования в сфере подготовки экономистов к предпринимательской деятельности. Рассматривается определение понятия «предпринимательская деятельность» с позиции педагогической, социологической и экономической науки. Выделяются основные средства, методы и формы профессиональной подготовки бакалавров экономического направления к предпринимательской деятельности в условиях вуза, обосновывается необходимость их использования в педагогическом процессе подготовки указанных специалистов. В работе рассматривается проблема применения механизмов активизации инновационно-предпринимательской деятельности в вузах среди студентов экономического направления. Подробно изложены результаты проведенного исследования, направленного на выявление предпринимательской активности студентов. На основе изученных данных описана модель оптимального бизнес-взаимодействия между студентами экономического направления подготовки и вузом. Также приводятся практические рекомендации, направленные на повышение предпринимательской активности студентов в рамках вуза.

Ключевые слова: инновационно-предпринимательская деятельность студентов; механизмы активизации инновационно-предпринимательской деятельности; предпринимательская деятельность студентов на базе вуза; предпринимательский университет; предпринимательская активность; модель бизнес-взаимодействия студента и вуза; профессиональная подготовка; бакалавры; экономисты; предпринимательская деятельность.

Сведения об авторах: Лилия Ахматьяновна Ибрагимова¹, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогического и социального образования; Светлана Александровна Мезенова², аспирант кафедры педагогики и педагогического и социального образования.

Место работы: Нижневартовский государственный университет¹.

Контактная информация: ¹2628605, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56, каб. 305; ¹тел.: 8(922)781-88-33, e-mail: laibra@yandex.ru; e-mail: laibra@yandex.ru; ²тел.: 8(952)697-90-43, e-mail: mezenovasa@mail.ru.

Актуальность заявленной темы объясняется тем, что в последнее десятилетие все более очевидными становятся изменения, происходящие в структуре общества, которые во многом обусловлены экономическими причинами и являются стимулом и основой причиной необходимости развития адаптационных способностей вузов к непрерывно изменяющимся условиям общества.

В связи с этим российское законодательство достаточно мобильно вносит изменения в

основные цели и задачи образовательной деятельности высших учебных заведений (особенно имеющих экономический уклон), в частности, вводятся новые требования к методам и методикам преподавания дисциплин и к образовательным стандартам. При этом основополагающим фактором достижения желаемого результата образовательной деятельности вуза является активизация инновационно-предпринимательской деятельности студентов экономического направления.

Проблема заключается в том, что в современной образовательной системе отсутствуют четкие методологические рекомендации, направленные на активизацию инновационно-предпринимательской деятельности в вузах среди студентов экономического направления. Целью данной работы является изучение особенностей механизмов активизации инновационно-предпринимательской деятельности в вузах среди студентов экономического направления. Для достижения заявленной цели необходимо решить следующие задачи:

- изучить феномен «предпринимательского университета»;
- выявить предпринимательскую активность современного студенчества;
- определить оптимальную модель бизнес-взаимодействия между студентами экономического направления подготовки и вузом.

Для того чтобы приступить к исследованию заявленной темы, необходимо обратиться к термину «предпринимательский университет», который был сформулирован и раскрыт американским педагогом и исследователем системы высшего образования Бертоном Кларком. По мнению исследователя, главный признак «предпринимательского университета» заключается в отсутствии у его акторов страхов, связанных с коммерциализацией, генерацией и распространением научного знания. Бертон Кларк подчеркивает, что обязательное условие полноценной работы предпринимательского университета – это поиск такого управленческого стиля, который позволял бы обеспечить оптимальное стратегическое взаимодействие актора с внешней средой (Бахор и др. 2015).

Перспективы успешного развития предпринимательства в рамках образовательной деятельности вуза в значительной степени связаны с непосредственным желанием и стремлением студентов самостоятельно заниматься бизнесом. Данной проблеме было посвящено исследование, направленное на изучение особенностей предпринимательской активности среди студенчества.

В соответствии с полученными результатами можно констатировать следующие выводы. Всего 8% опрошенных студентов имели свой бизнес на время проведения опроса. Около 9% респондентов ответили, что ими предпринимались неуспешные попытки организовать собственное дело. При этом наиболее часто причинами неудачи назывались следующие обстоятельства: отсутствие грамотной консуль-

тационной помощи, недостаток предпринимательского опыта, внутрисемейные разногласия относительно вопросов ведения бизнеса, дефицит профессиональных работников, финансовая ограниченность и неумение планировать бизнес-стратегию.

О необходимости решения проблемы, связанной с активизацией инновационно-предпринимательской деятельности, говорит следующая статистика. 32% студентов заявили, что планируют в ближайшем будущем заняться организацией своего дела, но недостаток финансовых вложений, большая ответственность и отсутствие бизнес-идеи в достаточной мере сдерживают их.

Примечательно, что доля опрошенных студентов, желающих организовать свой бизнес (33%), практически равна доле незаинтересованных этим студентов. Однако было выяснено, что, по мнению большинства респондентов, открытие своего дела на базе вуза не является перспективной идеей. Студенты объясняют неперспективность бизнеса в рамках деятельности вуза невозможностью связать имеющиеся у них идеи с ценностями высшего учебного заведения, ограниченностью возможной прибыли, недостатком необходимого для бизнеса оборудования, нежеланием связывать свою дальнейшую карьеру с учебным заведением.

Результаты описанного выше исследования позволяют сделать вывод о том, что активизация инновационно-предпринимательской деятельности в вузах, особенно среди студентов экономического направления, является достаточно актуальной проблемой для дальнейшего развития бизнес-платформы страны.

Для мотивации студентов экономического профиля как будущих специалистов экономической деятельности к предпринимательству вузу следует повышать уровень их осведомленности о возможностях, предоставляемых правительством, для открытия и дальнейшего развития собственного бизнеса. В частности, необходимо информировать студентов о возможностях и преимуществах открытия и ведения собственного дела на базе вуза. К таким возможностям относятся, например, льготные условия при аренде необходимой площади, консультационная и материальная поддержка. Подобный подход к организации предпринимательской деятельности студентов экономического направления подготовки является целесообразным с точки зрения возможности совмещать образовательную деятельность и ведение бизнеса (Амирян 2003).

Для активизации инновационно-предпринимательской деятельности студентов экономического направления подготовки высшее учебное заведение должно обеспечить реализацию модели бизнес-взаимодействия, содержащей в себе основные инструменты и механизмы деятельности.

Основные механизмы мотивации студентов к инновационно-предпринимательской деятельности в рамках вуз можно разграничить на три группы:

– стратегический механизм, реализуемый на базе нескольких принципов. Первый из них – инициатива должна исходить от профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения. Второй принцип – должна обеспечиваться поддержка и наглядная демонстрация мер, исходящих от руководства вуза, как к его профессорско-преподавательскому составу, так и к студентам;

– тактический механизм, под которым подразумевается выделение бизнес-организаций, способных оказать поддержку стартап-проектам, авторами и инициаторами которых являются молодые предприниматели;

– комбинированный механизм, который объединяет в себе наиболее значимые направления тактического и стратегического механизмов (Васильева 2007).

К ключевым инструментам активизации инновационно-предпринимательской деятельности студентов экономического направления необходимо отнести структурные подразделения высшего учебного заведения (технопарки, например), активные формы обучения (бизнес-тренинги, курсы повышения квалификации студентов, деловые игры), ресурсную поддержку (получение кредитов, применение новейших технологий, материальная база) (Бешкинская 2009).

Обобщая вышеизложенную информацию, необходимо отметить некоторые практические рекомендации, направленные на активизацию инновационно-предпринимательской деятельности в вузах. Во-первых, высшему учебному заведению необходимо организовывать для студента такие условия, которые способствовали бы оптимальному совмещению его предпринимательской и образовательной деятельности. К конкретным механизмам обеспечения таких условий относятся разработка индивидуального плана обучения, предоставление льгот для посещения исключительно семинарских/лекционных занятий, досрочная сдача экзаменов и т. д.

Также благоприятные условия для открытия собственного дела студента на базе вуза могут быть достигнуты посредством: привлечения студентов к научно-исследовательской работе, организации льготных условий предоставления требуемых площадей, оказания консультационной поддержки. Отдельно следует отметить эффективность таких стимулирующих мероприятий, направленных на развитие студенческого самоуправления, как семинары, конференции, круглые столы с приглашением наиболее прогрессивных и успешных представителей бизнес-структур.

Немаловажным механизмом активизации инновационно-предпринимательской деятельности в вузах среди студентов экономического направления является организация тесного взаимодействия учреждения с центром занятости. Такое взаимодействие позволяет обеспечивать регулярные встречи сотрудников центра занятости со студентами вуза. В современной системе экономического образования все более очевидной становится роль сотрудничества вузов с фондами содействия развитию малого предпринимательства и школами молодых предпринимателей. В рамках данного сотрудничества растет информированность студентов в области предоставляемых им возможностей для создания собственного бизнеса, а также обеспечивается развитие необходимых знаний, умений, навыков, а также личных качеств.

Анализ современных социально-экономических условий, сложившихся в Российской Федерации за последние десятилетия, наглядно показывает, что процесс дальнейшего формирования рынка труда и рыночных отношений невозможен без развития и совершенствования предпринимательской деятельности. Малое и среднее предпринимательство создает благоприятные условия для эффективного функционирования экономики (происходит развитие конкурентной среды, создание дополнительных рабочих мест, расширение потребительского сектора и т. д.), также развитие предпринимательской деятельности положительно сказывается на экономическом развитии государства (приводит к насыщению рынка товарами и услугами, повышению экспортных возможностей, более выгодному использованию ресурсов конкретных регионов, созданию малых предприятий).

Данные аспекты обуславливают повышенный интерес к предпринимательской деятельности в современных условиях самых разных категорий населения, прежде всего моло-

дежи, что, в свою очередь, определяет повышенные требования к системе высшего профессионального образования в плане эффективной подготовки специалистов экономического направления к предпринимательской деятельности.

Современные экономические кризисы, явно отражающиеся на российской экономике, позволяют наглядно увидеть все ее проблемы. Недостаточный уровень профессионализма и компетентности кадров препятствует эффективному развитию предпринимательской деятельности и экономики в целом.

От уровня профессиональной и личностной компетентности будущих предпринимателей в значительной мере зависит характер формирования конкурентной среды, использование различных ресурсов, создание новых рабочих мест, уровень инновационной деятельности в современной социально-экономической среде.

Предпринимательская деятельность является весьма сложным видом деятельности, о чем свидетельствует объединение в нем трех широких понятий: инвестиций, труда и менеджмента.

«В этой связи, с самого начала формирования понятия “предпринимательская деятельность” становится понятно, что предпринимательство представляет собой комплексное всеобъемлющее социально-экономическое явление, включающее в себя разнообразные характеристики, выявленные такими авторами как А.В. Бусыгин, Б. Карлоф, И. Кембел, Ф.М. Русинов, А. Хоскинс, В.Е. Хруцкий и др.), как вида экономической активности, сектора рыночной экономики, процесса создания чего-то нового или инновационного процесса» (Горфинкель 2011: 19–20).

Анализ разработанности проблемы подготовки бакалавров экономического направления к предпринимательской деятельности в теории и практике показал, что к настоящему времени проведены многочисленные исследования по различным аспектам рассматриваемой проблематики.

Общие теоретические аспекты предпринимательской деятельности представлены в работах российских ученых Л.И. Абалакина, М.В. Афанасьева, А.В. Бусыгина, В.М. Власовой, С.Ю. Глазьева, З.Г. Голенкова, С.И. Грядова, А.С. Панарина, Н.И. Петракова, Г.Ю. Семигина, И.К. Шевченко, В.Ф. Яковлева и др.

Среди зарубежных ученых, занимающихся разработкой данного вопроса, необходимо

выделить работы Дж. Тиммонса, И. Кирцнера, Ф. Хайека, Р. Хизрича и др.

Развитию профессиональных компетенций у студентов экономических направлений, необходимых для осуществления предпринимательской деятельности, посвящены труды К.Р. Абдульгамидова, Н.Ф. Анохиной, С.А. Бешенкова, С.Ю. Богдановой, А.М. Ганина, В.В. Демидова, С.А. Носкова, Т.В. Обуховой, Т.П. Пестряковой, С.Г. Петросян, А.Ф. Шевхужева, И.А. Шаткевич и др.

В то же время необходимо отметить, что проблема профессиональной подготовки бакалавров экономического направления к предпринимательской деятельности в современных условиях недостаточно рассмотрена в специальной научно-педагогической литературе.

Большинство авторов указывают на важность роли высшего профессионального образования в формировании современной предпринимательской деятельности. Таким образом, для дальнейшего роста предпринимательской деятельности в современной России является необходимой ориентация высшего профессионального образования на подготовку высококвалифицированных бакалавров экономического направления, обладающих необходимыми личностными и профессиональными компетенциями.

Вместе с тем, по мнению Е.В. Бешкинской, до настоящего времени в недостаточной степени исследованы проблемы изменения требований экономики к содержанию и профессиональной структуре подготовки данной категории специалистов, комплексного развития деятельности системы высшего профессионального образования, направленной на решение данной задачи, характера предпринимательской деятельности в современных условиях, требований к личностным и профессиональным качествам будущих предпринимателей, оценки уровня востребованности образовательных услуг этого направления (Бешкинская 2009).

Данные причины обуславливают необходимость дальнейших исследований проблем, связанных с формированием системы профессиональной подготовки бакалавров экономического направления к предпринимательской деятельности в современных условиях.

В контексте нашего исследования заслуживает отдельного рассмотрения само определение понятия «предпринимательская деятельность», принятое в современной научной литературе.

Обобщая результаты анализа психолого-педагогической, социологической и экономической литературы по теме исследования, можно определить предпринимательскую деятельность как «Созидательную, творческую деятельность, основанную на критической конструктивной оценке обеспечения прибыли, где экономическая свобода выступает в качестве права на частную собственность, экономической инициативы заниматься той предпринимательской деятельностью, которая отвечает потребностям личности» (Бахор и др. 2015).

Современная экономическая наука определяет предпринимательскую деятельность как «Инициативную самостоятельную деятельность граждан, направленную на получение прибыли или личного дохода, осуществляемую от своего имени, на свой страх и риск и под свою имущественную ответственность, либо от имени и под имущественную ответственность юридического лица – фирмы» (Амирян 2003:12).

Анализ профессиональной подготовки бакалавров экономического направления к предпринимательской деятельности в учреждениях высшего профессионального образования показал, что основными компонентами данного процесса должны быть цель, задачи, закономерности, принципы, основные направления, организационные формы, методы обучения и воспитания, средства и результат (Васильева 2007; Котлинская 1999; Максимова, Максимов 2011).

Целью данного процесса будет являться эффективное формирование в процессе обучения в учреждении высшего профессионального образования готовности бакалавров экономического направления к предпринимательской деятельности в современных условиях.

Данная цель конкретизируется в следующих основных задачах, которые необходимо решить в процессе обучения бакалавров:

- обучение бакалавров-экономистов основам правовых, экономических и психологических аспектов предпринимательской деятельности;

- формирование знаний о роли предпринимательской деятельности в процессе исторического развития человечества;

- знание социально-экономических основ предпринимательской деятельности в современных российских условиях, ключевых направлениях обеспечения экономической безопасности;

- развитие профессионального экономического мышления, формирование навыков делового общения, способностей к нахождению оптимальных стратегий для развития бизнеса, способностей к проявлению основных управленческих функций;

- формирование личностных качеств, необходимых для осуществления эффективной предпринимательской деятельности в современных условиях.

Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров выделяют определенные закономерности, существующие в педагогическом процессе:

- закономерности, обусловленные социальными условиями (определенная связь между воспитанием и обучением студентов и конкретными историческими условиями, потребностями общества, уровнем развития экономики, особенностями менталитета и т. д.);

- закономерности, обусловленные личностными особенностями человека (формирование личности будущего экономиста, подготовка к профессиональной деятельности находятся в прямой зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей студентов);

- закономерности, обусловленные сущностью педагогического процесса, организуемого в условиях современного вуза (процесс обучения и процесс воспитания, образования и развития личности находятся в существенной связи друг с другом) (Коджаспирова, Коджаспиров 2001).

В качестве исходных средств и методов подготовки в условиях вуза бакалавров экономического направления к предпринимательской деятельности, в том числе в современных условиях, возможно использование педагогических принципов, предложенных М.В. Булановой-Топорковой:

- соответствие содержания профессиональной подготовки специалистов современным требованиям общества и текущему уровню развития экономики, науки и производства;

- ориентация системы высшего профессионального образования на развитие личности бакалавра экономического направления;

- оптимальное с точки зрения эффективного педагогического процесса сочетание массовых, групповых и индивидуальных форм организации процесса обучения в учреждении высшего профессионального образования;

- рациональное применение современных методов и форм обучения и воспитания, использование принципа системности и принципа

сотрудничества субъектов педагогического процесса (Буланова-Топоркова 2002).

Как известно, ключевыми направлениями процесса подготовки бакалавров экономического направления к предпринимательской деятельности являются теоретическая, практическая и личностная подготовка.

Рассматривая содержание профессиональной подготовки бакалавров-экономистов в процессе обучения в учреждении высшего профессионального образования к предпринимательской деятельности, большинство авторов основываются на требованиях Государственного стандарта высшего профессионального образования по специальности 080502 – «Экономика и управление на предприятии» и рабочих программ бакалавриата экономического факультета, состоящего из четырех основных блоков. Считается, что критериально высокий уровень овладения бакалаврами экономического направления знаниями, умениями и навыками создает необходимые условия для осуществления эффективной предпринимательской деятельности в современных условиях. Основополагающая роль при этом принадлежит предметному блоку дисциплин и организации профессиональной подготовки в целом. В свою очередь, педагогические работники, привлеченные к планированию и проведению учебного процесса в условиях распределенного доступа, должны не только хорошо разбираться в предмете обучения, но и владеть необходимыми навыками организации учебной деятельности (Ибрагимов, Скобелева 2017: 16–20).

Бакалавры-экономисты, изучившие все предметы, предполагаемые данным учебным блоком, должны обладать следующими компетенциями:

1. Иметь представление:

о роли предпринимательской деятельности в процессе исторического развития человечества;

о социально-психологических аспектах предпринимательской деятельности в современных российских условиях;

о процессах коммуникации, необходимых предпринимателю для осуществления эффективной деятельности;

об основных психологических механизмах, оказывающих влияние на принятие управленческих решений;

об основных направлениях обеспечения экономической безопасности предпринимательской деятельности;

о культуре и этике в предпринимательской деятельности;

об особенностях менталитета, оказывающих влияние на ведение предпринимательской деятельности в разных государствах.

2. Знать:

основные виды современной предпринимательской деятельности;

атрибуты современной предпринимательской деятельности;

основы общей психологии человека;

ключевые мотивации предпринимательской деятельности;

содержание, цели и средства общения как формы взаимодействия между людьми в процессе предпринимательской деятельности;

личностные качества, способствующие и препятствующие эффективному осуществлению предпринимательской деятельности;

основы менеджмента и эффективного управления бизнес-процессами;

основы технологии продаж;

основы деловой этики.

3. Уметь:

использовать знания когнитивных механизмов в процессе ведения предпринимательской деятельности;

находить необходимые стратегии поведения в конфликтных ситуациях;

применять навыки эффективного целеполагания при планировании предпринимательской деятельности;

выделять в предпринимательской деятельности основные менеджерские функции: планирование, организацию, мотивацию и контроль;

использовать основы тайм- и стресс-менеджмента в процессе предпринимательской деятельности (Магомедова 2010).

Результатом профессиональной подготовки бакалавров экономического направления к предпринимательской деятельности в современных условиях являются современные знания, позволяющие специалисту понимать общие закономерности развития экономики и предпринимательской деятельности, владеть навыками аналитической и управленческой работы в современной предпринимательской организации. Также в рамках профессиональной подготовки бакалавров-экономистов должны быть сформированы навыки анализа современной экономической ситуации, внутренней и внешней бизнес-среды, конъюнктуры рынков и оптимизации бизнес-процессов.

Изучение современной литературы по проблеме исследования позволило обобщить и систематизировать некоторые основные критерии для оценки сформированности в процессе обучения компетенций бакалавров экономического направления, необходимых для осуществления эффективной предпринимательской деятельности:

– мотивационно-ценностный критерий, предполагающий: соответствующую нравственную и мировоззренческую позицию, идеалы и ценностные ориентации; стремление к совершенствованию бизнес-процессов, понимание сущности социальной ответственности и уважительное отношение к законам и правилам поведения, принятым в данном обществе; адекватность самооценки личности, ее способностей, возможностей и притязаний; мотивы, побуждающие к ведению предпринимательской деятельности;

– когнитивный критерий, включающий в себя глубину, систематизированность и прочность знаний социально-экономической и политической обстановки в стране в целом и в предпринимательской деятельности в частности, её специфики и основных тенденций развития; способность к усвоению новых знаний, умений и навыков; степень развития личностного мышления и т. д.;

– поведенческий критерий, представляющий собой готовность к организации предпринимательской деятельности в современных условиях, обладание профессиональной активностью, способностью к взаимодействию с различными категориями населения;

– личностный критерий, включающий необходимые для эффективной профессиональной деятельности качества: инициативность, решительность, трудолюбие, смелость, настойчивость, чувство собственного достоинства, самостоятельность и внутренняя свобода, гибкость, энергичность и т. д.

Указанные критериальные показатели позволяют в достаточной степени оценить сформированность готовности бакалавров экономического направления к предпринимательской деятельности.

Таким образом, проблема профессиональной подготовки бакалавров-экономистов к предпринимательской деятельности в современных условиях в различных аспектах функционирования системы труда и рыночных отношений является вполне актуальной и требующей дальнейшего исследования в условиях совершенствования системы высшего профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

Амирян Д.С. 2003. Исследование социально-психологической готовности к предпринимательской деятельности и условий ее формирования в процессе вузовской подготовки специалистов: Дис. ... канд. психол. наук. Кострома.

Бахор Т.А., Лукин В.А., Яковлева Е.Н., Захарова Т.В., Безруких Ю.А., Пильчук М.Д. 2015. Формирование предпринимательской компетентности при подготовке бакалавров педагогического образования // Современные вопросы науки и образования 6, 54–57.

Бешикская Е.В. 2009. Социально-экономические основы формирования и развития системы профессиональной образовательной подготовки предпринимателей: Дис. ... д-ра экон. наук. М.

Васильева Е.Е. 2007. Проблемы малого предпринимательства // Механизмы развития малого предпринимательства в России: Аналитический сборник. М.: Академия менеджмента и рынка, 328.

Ибрагимова Л.А., Скобелева И.Е. 2017. Электронные образовательные ресурсы как важный элемент обеспечения качественной подготовки будущих специалистов среднего звена // Вестник Нижневартковского государственного университета 3, 16–20.

Коджастирова Г.М., Коджастиров А.Ю. 2001. Педагогический словарь. М.: Академия.

Котлинская Г.П. 1999. Успешная предпринимательская деятельность невозможна без соответствующего экономического образования // Предпринимательство в Белорусии 6, 19–21.

Магомедова Х.Н. 2003. Социально-педагогические условия формирования готовности студентов-экономистов к реализации предпринимательских намерений: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала.

Максимова О.Г., Максимов Е.В. 2011. Система подготовки будущих экономистов к предпринимательской деятельности в условиях высшего профессионального образования // Образование и саморазвитие 23. Т. 1, 139–142.

Малое предпринимательство: организация, управление, экономика: Учебное пособие для вузов. 2014 / В.Я. Горфинкель (ред.). М.: Вуз. учебник; ИНФРА-М.

Педагогика и психология высшей школы. 2002 / М.В. Буланова-Топоркова (ред.). Ростов н/Д: Феникс.

REFERENCES

Amiryana D.S. 2003. Issledovanie sotsialno-psikhologicheskoi gotovnosti k predprinimatelskoi deiatelnosti i uslovii ee formirovaniia v protsesse vuzovskoi podgotovki spetsialistov: Dis. ... kand. ped. nauk [The study on socio-psychological readiness for entrepreneurship and the conditions of its development in the process of professional training: PhD diss.]. Kostroma. (In Russian).

Bakhor T.A., Lukin V.A., Iakovleva E.N., Zakharova T.V., Bezrukikh Yu.A., Pilchuk M.D. 2015. Formirovanie predprinimatelskoi kompetentnosti pri podgotovke bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniia [Entrepreneurial competence methodology in the preparation of Bachelors of Pedagogical Education]. In: *Sovremennye voprosy nauki i obrazovaniia* [Contemporary issues of science and education]. Vol. 6. P. 54–57. (In Russian).

Beshkinskaia E.V. 2009. Sotsialno-ekonomicheskie osnovy formirovaniia i razvitiia sistemy professionalnoi obrazovatelnoi podgotovki predprinimatelei: Dis. ... d-ra ped. nauk [Socio-economic foundations of the professional education training of entrepreneurs' system: formation and development: PhD diss.]. Moscow. (In Russian).

Vasilieva E.E. 2007. Problemy malogo predprinimatelstva [Problems of small business]. In: *Mekhanizmy razvitiia malogo predprinimatelstva v Rossii: Analiticheskii sbornik* [Entrepreneurship in Russia: Analytical writings]. 328p. Moscow: Akademiia menedzhmenta i rynka. (In Russian).

Ibragimova L.A., Skobeleva I.E. 2017. Elektronnye obrazovatelnye resursy kak vazhnyi element obespecheniia kachestvennoi podgotovki budushchikh spetsialistov srednego zvena [Electronic educational resources as an important element in ensuring quality training for perspective office personnel]. In: *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of Nizhnevartovsk State University]. Vol. 3. P. 16–20. (In Russian).

Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. 2001. Pedagogicheskii slovar [Pedagogical dictionary]. Moscow: Akademiya. (In Russian).

Kotlinskaya G.P. 1999. Uspeshnaia predprinimatelskaia deiatelnost nevozmozhna bez sootvetstvuiushchego ekonomicheskogo obrazovaniia [Successful entrepreneurship is impossible without a corresponding economic education]. In: *Predprinimatelstvo v Belorussii* [Entrepreneurship in Belorussia]. Vol. 6. P. 19–21. (In Russian).

Magomedova H.N. 2003. Sotsialno-pedagogicheskie usloviia formirovaniia gotovnosti studentov-ekonomistov k realizatsii predprinimatelskikh namerenii: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Socio-pedagogical conditions of the readiness methodology of students-economists to implement entrepreneurial intentions: Thesis PhD diss.]. Makhachkala. (In Russian).

Maksimova O.G., Maksimov E.V. 2011. Sistema podgotovki budushchikh ekonomistov k predprinimatelskoi deiatelnosti v usloviakh vysshego professionalnogo obrazovaniia [The training system of future economists for entrepreneurship in the professional education]. In: *Obrazovanie i samorazvitie*. [Education and self-development]. Issue 23. Vol. 1. P. 139–142. (In Russian).

Maloe predprinimatelstvo: organizatsiia, upravlenie, ekonomika: Uchebnoe posobie dlia vuzov [Small business: organization, management, economics: A manual for universities] / Ed. by V.Ya. Gorfinkel. Moscow: Vuz. uchebnik; INFRA-M. (In Russian).

Pedagogika i psikhologiya vysshei shkoly [Pedagogy and Psychology of higher education]. 2002 / Ed. by M.V. Bulanova-Toporkova. Rostov n/D: Feniks. (In Russian).

L.A. Ibragimova, S.A. Mezenova
Nizhnevartovsk, Russia

ON PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELOR OF ECONOMICS TO ENTREPRENEURSHIP IN CONTEMPORARY CONDITIONS

Abstract. One of the most significant problems of modern pedagogy is Bachelor of Economics (B. Ec.) training to entrepreneurship. This article examines to what extent this issue is studied in the Russian and foreign scientific literature; identifies the key-problems existing in the system of modern professional education in the field of the B.Ec. training to entrepreneurship. The definition of “entrepreneurial activity” is analyzed from the pedagogical, sociological and economic perspectives. The basic university-based means, methods and forms of the B.Ec. training to entrepreneurship are studied; the necessity of their use in the pedagogical training is substantiated. The research concerns the issue of activating innovation entrepreneurial activity of B. Ec. students. The research results aimed at identifying the entrepreneurial activity of students are described in detail. Based on the data studied, a model of optimal business interaction of B. Ec. students and university is presented. The article also provides practical recommendations directed at increasing the entrepreneurial activity of students at university.

Key words: innovation-entrepreneurial activities of students; mechanisms for activating innovation-entrepreneurial activity; entrepreneurial activities of students at university; entrepreneurial university; entrepreneurship; model of business interaction between students and university; professional training; bachelor students; economists; entrepreneurial activity.

About the authors: Liliya Akhmatianovna Ibragimova¹, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department for Pedagogy and Social Education; Svetlana Aleksandrovna Mezenova², PhD student of the Department for Pedagogy and Social Education.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

Ибрагимова Л.А., Мезенова С.А. К вопросу о профессиональной подготовке бакалавров экономического направления к предпринимательской деятельности в современных условиях // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 1. С. 43–50.

Ibragimova L.A., Mezenova S.A. On professional training of bachelor of economics to entrepreneurship in contemporary conditions // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 1. P. 43–50.

УДК 37

О.А. Иванова, Н.В. Антонов
Москва, Россия

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Стремительные изменения, происходящие в современном мире, по своей силе, масштабности, динамичности и вариативности являются сущностной характеристикой современной действительности. Они касаются всех сфер человеческой жизнедеятельности и тем самым диктуют необходимость изменений в образовании, а также осмысления, рефлексии существующей системы подготовки и переподготовки педагогических кадров. В условиях реализации идеи непрерывного образования остро встает вопрос профессионального развития педагогов, подготовки их к изменениям в профессиональной педагогической деятельности.

Внутришкольная система повышения квалификации строится с учетом потенциала учителей, работающих в данной школе, ресурсов образовательной организации, особенностей субъектов образовательных отношений и потенциала социума. Она является гибкой, мобильной, способной быстро реагировать на потребности и запросы общества, учитывать отличительные черты и условия современной образовательной организации. Современные образовательные организации способны обучать школьные команды педагогов с учетом их профессионального опыта, запросов образовательной организации и социума.

В данной статье представлены результаты исследования проблемы профессионального развития педагогов в условиях образовательной организации. Авторы рассматривают различные подходы к проблеме профессионального развития педагогов, выделяют компоненты, критерии и показатели профессионального развития, обосновывают возможности и этапы социально-педагогического проектирования как основы профессионального развития педагогов и описывают механизм разработки индивидуальной траектории профессионального развития педагогов образовательной организации.

Ключевые слова: профессиональное развитие; образовательная организация; социально-педагогическое проектирование; индивидуальный образовательный маршрут профессионального развития; условия профессионального развития.

Сведения об авторах: Ольга Анатольевна Иванова¹, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионального развития педагогических работников; Николай Викторович Антонов², заместитель директора Городского методического центра Департамента образования г. Москвы.

Место работы: Московский городской педагогический университет¹; Городской методический центр Департамента образования г. Москвы².

Контактная информация: ¹129226, Россия, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, каб. 201; тел.: 8(926)225-36-55, e-mail: Ivanova_msc@mail.ru; ²109044, Россия, г. Москва, ул. Воронцовская, д. 6А; тел.: 8(926)571-16-33, e-mail: Antonovnv80@mail.ru.

Стремительные изменения, происходящие в современном мире, по своей силе, масштабности, динамичности и вариативности являются сущностной характеристикой современной действительности. Они касаются всех сфер человеческой жизнедеятельности и тем самым диктуют необходимость изменений в образовании, а также осмысления, рефлексии существующей системы подготовки и переподготовки педагогических кадров. В условиях реализации идеи непрерывного образования остро встает вопрос профессионального разви-

тия педагогов, подготовки их к изменениям в профессиональной педагогической деятельности.

Современный учитель, готовый эффективно работать в XXI в., должен менять свои убеждения, нередко ломать сложившиеся профессиональные и повседневные стереотипы, быть включенным в систему непрерывного профессионального обучения и развития в интеграции формального, неформального и информального образования в мировом педагогическом сообществе. Важнейшая миссия в ре-

шении проблемы согласования требований современности с педагогической деятельностью, проблемы подготовки педагога к изменениям в современном мире в большей степени лежит на системе дополнительного профессионального образования, призванного, по меньшей мере, сопровождать педагога в меняющемся мире. Программы повышения квалификации, стажировки, профессиональной переподготовки направлены, с одной стороны, на удовлетворение потребностей личности в совершенствовании знаний, умений и навыков в какой-либо сфере деятельности, с другой стороны, учитывают требования общества в подготовке кадров необходимой квалификации (Махутов, Бауэр, Зименков 2014). Изучение изменений, влияния изменений на педагогическую деятельность, анализ существующих мировых практик, согласованность действий всех социальных институтов государственного и межгосударственного социального взаимодействия, безусловно, являются прерогативой системы дополнительного профессионального педагогического образования (Сериков 2016: 1).

Однако существующая система формального образования, осуществляемая различными организациями повышения квалификации, не решает в полной мере проблему профессионального развития педагогов в соответствии с индивидуальными потребностями отдельной общеобразовательной организации, запросов участников образовательных отношений.

В настоящее время образовательные организации имеют ряд особенностей и преимуществ, которые позволяют им самостоятельно выявлять профессиональные дефициты, определять индивидуальные запросы, потребности и разрабатывать индивидуальную траекторию развития педагога в соответствии со своими особенностями, традициями и миссией общеобразовательной организации и конкретного педагога.

Внутришкольная система повышения квалификации строится с учетом потенциала учителей, работающих в данной школе, ресурсов образовательной организации, особенностей субъектов образовательных отношений и потенциала социума. Она является гибкой, мобильной, способной быстро реагировать на потребности и запросы общества, учитывать отличительные черты и условия современной образовательной организации. Современные образовательные организации способны обучать школьные команды педагогов с учетом

профессионального опыта педагогов, запросов образовательной организации и социума.

В данной статье представлены результаты исследования проблемы профессионального развития педагогов в условиях образовательной организации.

Социально-педагогическое проектирование как одно из направлений проектирования объединяет социальную и педагогическую теорию и практику с целью интеграции методов, средств, форм, видов деятельности для решения актуальных проблем педагогической практики, что позволяет использовать социально-педагогическое проектирование как основу профессионального развития педагога в условиях общеобразовательной организации.

Социально-педагогическое проектирование профессионального развития рассматривается как ценностно-ориентированная, целенаправленная, мотивированная, осознанная, планируемая, продуктивная деятельность, направленная на профессиональное развитие педагога на разных этапах его профессионального становления (Антонов 2015: 12).

В психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к пониманию профессионального развития педагогов. Так, например, Л.М. Митина под профессиональным развитием понимает качественное активное преобразование педагогом своего внутреннего мира, внутреннюю детерминацию активности учителя, которая приводит к принципиально новому способу профессиональной самореализации и жизнедеятельности (Митина 2005: 7).

В педагогических акмеологических исследованиях нередко используется такое понятие, как «лично-профессиональное развитие». В частности, В.А. Сластенин понимает под ним процесс формирования личности, который ориентирован на высокие профессиональные достижения, овладение профессионализмом и осуществляется в профессиональной деятельности, профессиональных взаимодействиях и саморазвитии (Сластенин 2005).

Представители деятельностного подхода рассматривают профессиональную деятельность как решающее условие, средство, основу профессионального развития педагога, достижение им высшего уровня педагогической деятельности и самореализации (Б.Г. Ананьев, Е.М. Иванова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). При этом подчеркивается, что важным условием результативности и продуктивности профессиональной педагогической деятель-

ности является творческий уровень ее осуществления.

В рамках комплексного подхода (А.А. Деркач, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина и др.) в основе профессионального развития рассматривают такие его компоненты, как самоактуализационный, процессуально-технологический, индивидуально-личностный. Работы в этом направлении ориентированы на изучение самоактуализации как основы профессионального развития педагога.

В рамках личностного подхода профессиональное развитие педагога рассматривается с позиции анализа таких личностных качеств, как индивидуальный стиль деятельности, ценностные ориентации, смысловые образования, целеустремленность, ответственность, эмпатия, коммуникативность и т. д. Конструирование и осуществление процесса профессионального развития педагога обозначает ориентацию на его личность как субъект, цель, ценность, главный критерий эффективности и результата. Педагог как личность и субъект педагогической деятельности самостоятельно определяет для себя приоритеты самовыражения и саморазви-

тия, делая выбор в пользу профессионального роста (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков и др.) (Сериков 2016: 1).

В данной работе профессиональное развитие рассматривается как процесс активного преобразования личностью своего внутреннего мира посредством формирования и развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков; способностей и качеств личности; мотивации, деятельности, коммуникативности и рефлексии, которые оказывают влияние на успешную творческую самореализацию педагога в его профессиональной деятельности в условиях работы в конкретной общеобразовательной организации с учетом потребностей и запросов всех участников образовательных отношений и социума.

В ходе проведенного исследования были определены структурные компоненты профессионального развития личности педагога: мотивационно-ценностный, проектировочный, деятельностный, организационно-коммуникативный, рефлексивно-оценочный (рис. 1).

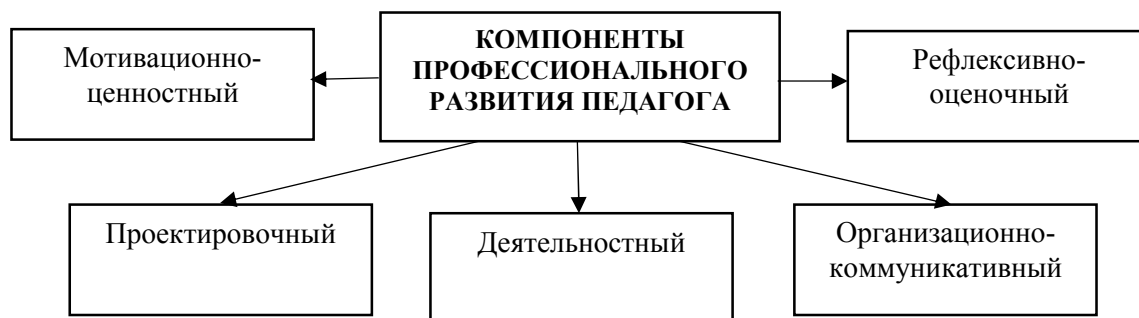


Рис. 1. Компоненты профессионального развития педагога

Мотивационно-ценностный компонент включает систему мировоззренческих установок, нравственных качеств личности, мотивов, интересов, потребностей в непрерывном профессиональном развитии и самосовершенствовании, которые отражают как профессиональную и личностную жизненную позицию, так и отношение к педагогической профессии.

Целью данного компонента является формирование системы ценностей, мотивирующих педагогов на деятельность и формирующих позитивное отношение к ней (Салаватова 2013).

Проектировочный компонент предполагает готовность педагога к определению целей профессионального развития в зависимости от социальной ситуации и проектирование индивидуальной траектории профессионального

развития с учетом запросов субъектов образовательных отношений.

Деятельностный компонент характеризует активную деятельность педагога по собственному профессиональному развитию и его коррекции.

Организационно-коммуникативный компонент включает умение педагога организовывать собственную деловую активность и личное профессиональное развитие; коммуникативная сторона отражает особенности и специфику его коммуникативной деятельности и взаимодействия.

Рефлексивно-оценочный компонент характеризует осмысление педагогом собственной педагогической деятельности, профессиональных дефицитов и перспектив личностного

профессионального развития с учетом потребностей социума.

Для каждого компонента в ходе исследования определены критерии и показатели профессионального развития, которые представлены в таблице 1, а также диагностический инструментарий их определения.

Социально-педагогическое проектирование профессионального развития педагогов осуществлялось поэтапно:

1 этап «Диагностический», на котором выявлялся уровень профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций, происходило определение замысла проекта, выявление социального заказа на профессиональное развитие педагога; осуществлялся выбор вариантов решения проблемы;

2 этап «Мотивационный», осуществлялся анализ личностных мотивов, профессиональных интересов, запросов, дефицитов и перспектив профессионального развития педагогов;

3 этап «Проектирование индивидуальной траектории профессионального развития», здесь осуществлялось непосредственное проектирование (ИТПР): определение целей, задач, педагогических условий, ресурсов, методов, средств и результата проекта;

4 этап «Реализация», на котором проект ИТПР внедрялся в практику, а также осуществлялось формирование эффективных взаимосвязей и оценка промежуточных результатов;

5 этап «Коррекция», связан с выявлением проблем в ходе реализации проекта и коррекцией деятельности по необходимости;

6 этап «Рефлексия», на данном этапе проводился анализ и осмысление качественных изменений, самооценка уровня профессионального развития, внесение необходимых изменений, дополнений и определение целей дальнейшего профессионального развития.

Приведем пример механизма разработки ИТПР педагога на основе социально-педагогического проектирования. На диагностическом этапе (после диагностики и самодиагностики) педагоги заполняли матрицу профессиональных компетенций педагога (таблица 2), в которой выделены профессиональные компетенции, которые предполагает развивать педагог и которые лягут в основу ИТПР.

В таблице 3 представлена матрица курсов (занятий), которые необходимо посетить педагогу для того, чтобы ликвидировать собственные профессиональные дефициты и соответствовать запросам образовательной организации.

Таблица 1

Критерии и показатели профессионального развития педагога

| Критерии профессионального развития педагога | | | | | | |
|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------|----------------|------------------------|------------------------|-------------------------------------|
| Показатели профессионального развития педагога | Мотивационный | Проектировочный | Деятельностный | Коммуникативный | Рефлексивный | |
| | Внутренний мотив непрерывного профессионального развития | Целеполагание | Саморегуляция | Коммуникативные умения | Педагогическая позиция | |
| | | Анализ ситуации | Коррекция | Организационные умения | | Профессионально-личностные качества |
| | | Познавательный мотив | Планирование | Волевые усилия | | |
| | | | | | | |
| Мотив избегания | | | | Самооценка | | |
| Состязательный мотив и др. | | | | | | |

Таблица 2

Матрица профессиональных компетенций педагога общеобразовательной организации

| Компетенции | Дефицит | Запросы социума | Запросы ОО | Запросы участников образовательных отношений | ИТПР |
|---------------------------------------------|---------|-----------------|------------|----------------------------------------------|------|
| Содержание предметное на продвинутом уровне | | | | | |
| Коммуникация | | | | | |
| IT/VR-технологии | | | | | |

| | | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|--|
| Командообразование | | | | | |
| Проектирование | | | | | |
| МЭШ/Цифровая школа | | | | | |
| и т. д. | | | | | |

Таблица 3

Матрица курсов (занятий) для педагогов

| Компетенции/Ф.И.О. | МЭШ/Цифровая школа | Проектирование | Коммуникация | Командообразование | Саморегуляция | IT/VR-технологии | Содержание |
|--------------------|--------------------|----------------|--------------|--------------------|---------------|------------------|------------|
| 1. Педагог 1 | | | | | | | |
| 2. Педагог 2 | | | | | | | |
| 3. | | | | | | | |
| и т. д. | | | | | | | |

На основе данной матрицы каждым педагогом составляется индивидуальная траектория профессионального развития, которая может быть построена на долгосрочный или краткосрочный период. В рамках профессионального развития педагога образовательной организации рекомендовано выстраивать индивидуальную траекторию сроком на один учебный год. Далее составляется расписание занятий и организуется курсы.

Содержательное наполнение профессионального развития педагогов в условиях образовательной организации строилось вокруг программы «Педагог будущего», целью которой является создание оптимальных условий для профессионального развития педагога на разных этапах профессиональной деятельности, в зависимости от опыта педагогической деятельности, потребностей, запросов. Большинство заявок от молодых педагогов было на темы, связанные с адаптацией к педагогической деятельности; умением работать в команде; взаимодействием с детьми, родителями и коллегами; поддержанием дисциплины на занятиях; разработкой школьной документации и т. д.

Учителя со стажем выбирали курсы, направленные на повышение уровня профессиональной компетентности в вопросах, связанных с использованием инновационных технологий, ресурсов Московской электронной школы (МЭШ), а также с использованием ресурсов социума при организации образовательного процесса.

В ходе реализации Индивидуального маршрута профессионального развития

(ИМПР) педагогам предлагается использование ресурсов социума – это:

методическое обеспечение (разработанное общеобразовательными организациями и авторское);

курсы повышения квалификации (федеральные, городские, в рамках общеобразовательной организации);

корпоративное обучение (обучение школьных команд, тренинг-сессии);

Московская электронная школа (МЭШ) – новая платформа электронного интерактивного методического обеспечения и др.

Основными формами реализации ИМПР педагогов выступают проблемные группы, инновационное проектирование, методическое объединение-мастерская, педагогические мастерские, стажерская площадка, педагогический совет, научно-методический совет, индивидуальная стажировка педагогов, методические объединения, тьюторское сопровождение, семинары, вебинары, интерактивные лекции, тренинги, деловые игры и индивидуальное консультирование (Антонов 2018: 1).

Включение модели неформального образования «Mentoring» в организацию повышения квалификации педагогов позволяет использовать ресурсы и потенциал педагогов образовательной организации, поскольку идеей данной модели является организация консультирования на рабочем месте. Консультации, как правило, осуществляют более опытные коллеги, эксперты или те, кто более компетентен в том или ином вопросе. Безусловно, «наставничество» является эффективным ресурсом неформ-

мального образования, который используется для повышения профессионализма педагогов в условиях образовательной организации. Наставничество предполагает целенаправленную совместную деятельность наставника (более опытного и сведущего) и менее опытного специалиста по усвоению им определенных компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций педагога (Афанасьев, Иванова 2016: 1).

Таким образом, социально-педагогическое проектирование позволяет повысить эффективность профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций за счет:

- использования потенциала социума (ресурсы поддержки и совершенствования);
- организации единой системы сопровождения процесса профессионального разви-

тия педагога (индивидуальная траектория развития педагога);

- учета особенностей профессионального развития специалиста на всех этапах его педагогической деятельности в общеобразовательной организации;

- участия педагога в новых для него формах профессиональной педагогической деятельности (научно-методической, управленческой, исследовательской (проектной) и т. д.);

- обеспечения сетевого взаимодействия социальных институтов.

Проблема профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования является перспективной для теории и практики непрерывного образования и требует дальнейшего изучения, осмысления и поиска новых решений.

ЛИТЕРАТУРА

Антонов Н.В. 2015. Специфика этапов социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов в постоянно изменяющихся условиях системы общего образования // Современные наукоемкие технологии 12, 58–63.

Антонов Н.В., Иванова О.А., Бочарова Н.В. 2018. Особенности построения индивидуальной траектории профессионального развития педагогов // Образование. Наука. Научные кадры 1, 205–210.

Афанасьев В.В., Иванова О.А. 2016. Использование ресурсов неформального образования в системе дополнительного профессионального образования педагогов // Вестник НВГУ, 14–19.

Кандаурова А.В. 2016. Сравнительный анализ требований, предъявляемых к современному педагогу в российском обществе и в Европе, в условиях изменения социального взаимодействия (по материалам учительского манифеста для XXI в. «Образование – для изменений. Изменения – для образования») // Вестник НВГУ 1, 46–50.

Махутов Б.Н., Бауэр Е.А., Зименков А.Н. 2014. Развитие профессиональной компетентности специалиста в современных правовых условиях дополнительного профессионального образования // Концепт: Научно-методический электронный журнал 20, 4376–4380.

Митина Л.М. 2005. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения // Вестник образования России 7, 33–49.

Салаватова А.М. 2013. Подготовка будущих бакалавров педагогики к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным компонентом // Казанская наука 4, 218–220.

Сериков В.В. 2016. Личностный подход в образовании: Концепция и технология // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. Т. 2. № 1, 201–215.

Сластенин В.А. 2005. Рефлексивная культура и профессионализм учителя // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: Материалы Юбилейной международной научно-практической конференции, приуроченной к 10-летию МАНГО: В 2 ч. Ч. 1.1. М.: МАНПО, 5–14.

REFERENCES

Antonov N.V. 2015. Specifica etapov social'no-pedagogicheskogo proektirovaniya professional'nogo razvitiya pedagogov v postoyanno izmenyayushchihsya usloviyah sistemy obshchego obrazovaniya [Peculiarities of the stages for the teachers' professional development in the constantly changing conditions of the compulsory education]. In: Sovremennye naukoemkie tekhnologii [Modern knowledge-intensive technologies]. Vol. 12. P. 58–63. (In Russian).

Antonov N.V., Ivanova O.A., Bocharova N.V. 2018. Osobennosti postroeniya individual'noj traektorii professional'nogo razvitiya pedagogov [Features of building an individual trajectory of professional development of teachers]. In: Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry [Education. Science. Academic manpower]. Vol. 1. P. 205–210. (In Russian).

Afanas'ev V.V., Ivanova O.A. 2016. Ispol'zovanie resursov neformal'nogo obrazovaniya v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagogov [Use of resources of non-formal education in the system

of additional professional education of teachers]. In: Vestnik NVGU [Bulletin of Nizhnevartovsk State University]. Vol. 1. P.14–19. (In Russian).

Kandaurova A.V. 2016. Sravnitel'nyj analiz trebovanij, pred'yavlyаемых k sovremennomu pedagogu v Rossijskom obshchestve i v Evrope, v usloviyah izmeneniya social'nogo vzaimodejstviya (po materialam uchitel'skogo manifesta dlya XXI v. «Образование – для изменений. Изменения – для образования») [Comparative analysis of the requirements for modern teachers in Russian society and in Europe, in the face of changing social interaction (according to the materials of the teacher manifest for the XXI century. "Education – for changes. Changes – for education")]. In: Vestnik NVGU [Bulletin of Nizhnevartovsk State University]. Vol. 1. P. 46–50. (In Russian).

Makhtov B.N., Bauer E.A., Zimenkov A.N. 2014. Razvitie professional'noj kompetentnosti specialista v sovremennykh pravovykh usloviyah dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Development of professional competence of a specialist in modern legal conditions of additional professional education]. In: Koncept: Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal [Concept: Scientific research e-journal]. Vol. 20. P. 4376–4380. (In Russian).

Mitina L.M. 2005. Professional'noe razvitie i zdorov'e pedagoga: problemy i puti resheniya [Professional development and health of the teacher: problems and solutions]. In: Vestnik obrazovaniya Rossii [Bulletin of Russian education]. Vol. 7. P. 33–49. (In Russian).

Salavatova A.M. 2013. Podgotovka budushchih bakalavrov pedagogiki k professional'noj deyatel'nosti v shkolah s etnokul'turnym komponentom [Preparation of future bachelors of pedagogy for professional activities in schools with an ethnocultural component]. In: Kazanskaya nauka [Kazan Science]. Vol. 4. P. 218–220. (In Russian).

Serikov V.V. 2016. Lichnostnyj podhod v obrazovanii: Konceptiya i tekhnologiya [Personal approach in education: Concept and technology]. In: Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates [Bulletin of Tumen State University]. Vol. 2. No. 1. P. 201–215. (In Russian).

Slastenin V.A. 2005. Refleksivnaya kul'tura i professionalizm uchitelya [Reflexive culture and professionalism of the teacher]. In: Professionalizm pedagoga: sushchnost', sodержание, perspektivy razvitiya: Materialy Yubilejnoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, priurochennoj k 10-letiyu MANGO [Professional Educator: Proceedings of the 10th anniversary MANGO research conference]. Vol. 2. Part I: 5-14. Moscow: MANPO. (In Russian).

O. A. Ivanova, N.V. Antonov
Moscow, Russia

SOCIAL AND PEDAGOGICAL PLANNING OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. The rapid changes of the modern world, their strength, scale, dynamism and variability are essential characteristics of contemporary reality. They relate to all spheres of human activity and, thus, determine the need for changes in education, as well as understanding the current system of training and professional development of teaching staff. In the context of life-long learning, teachers' further education and professional development become crucial for their career.

The intra-school system of professional development is based on the potential of the teaching staff, resources of the educational organization, unique characteristics of the counterparts and the society's potential. It is flexible, mobile, quickly responding to the needs and demands of the society and is able to take into account the distinctive features and conditions of a modern educational organization. Modern educational organizations are able to educate school teaching staff with due regard to their professional experience and needs of the educational organization and the society.

This article presents the results of the research of teachers' professional development at their workplace. The authors consider various approaches to the issues of teachers' professional development, identify components, criteria and indicators of professional development, justify the possibilities and stages of social and pedagogical planning as the basis for the professional development of teachers and describe the model for designing an individual trajectory of teachers' professional development at the place of employment.

Key words: professional development; educational organization; social and pedagogical planning; individual educational plan of professional development; conditions for professional development.

About the authors: Olga Anatolievna Ivanova¹, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department for Professional Development of Educators; Nikolai Antonov², Deputy Director of the City Resource Center of the Moscow Department for Education.

Place of employment: Moscow City Pedagogical University¹; City Resource Center of Moscow Department for Education².

Иванова О.А., Антонов Н.В. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 1. С. 51–57.

Ivanova O.A., Antonov N.V. Social and pedagogical planning of teachers' professional development in educational organization // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 1. P. 51–57.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки будущих бакалавров педагогического образования к профессиональной деятельности в области духовно-нравственного воспитания и развития обучающихся всех уровней общего образования. Автор подчеркивает, что подготовка будущих педагогов к работе по духовно-нравственному воспитанию и развитию обучающихся представляет собой актуальную педагогическую задачу, стратегическую цель на уровне региона ХМАО – Югры и всего Российского государства в целом, и обосновывает необходимость подготовки студентов к работе, направленной на формирование у них способности к анализу теоретических подходов в определении понятий базовых национальных ценностей. Для решения обозначенной проблемы в качестве методического инструментария автор предлагает учебный курс, ориентированный на формирование у студентов таких компетенций как: способность проектировать и организовывать индивидуальную и групповую работу в целях духовно-нравственного воспитания и развития обучающихся; способность к диагностической, прогностической деятельности в области духовно-нравственного воспитания и развития обучающихся; владение средствами мониторинга в области духовно-нравственного воспитания и развития обучающихся. В статье представлено содержание разделов учебного курса «Психолого-педагогические основы образовательной программы “Истоки”», где раскрываются основные положения концепции духовно-нравственного воспитания российских обучающихся, входящей в структуру социокультурной образовательной программы «Социокультурные истоки», представлен авторский методический инструментарий, ориентированный на индивидуальную и групповую работу по освоению учебного курса. По мнению автора, при изучении курса «Психолого-педагогические основы образовательной программы “Истоки”» с использованием активных методов обучения у студентов будут сформированы профессиональные компетенции, направленные на решение задач воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности.

Ключевые слова: стратегия воспитания; духовно-нравственные ценности личности; базовые национальные ценности; социокультурный опыт; универсалии культуры; общепрофессиональные компетенции.

Сведения об авторе: Ирина Павловна Истомина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития.

Место работы: Нижевартовский государственный университет.

Контактная информация: 628600, Россия, г. Нижевартовск, ул. Ленина, д. 56; тел.: 8(91)934-88-81, e-mail: istominai@mail.ru.

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» в части 3.1.3. – Трудовая функция среди прочих трудовых действий указывает следующие: «формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения... позитивных образцов поликультурного общения». Универсальное учебное действие как умение учиться является основополагающим в работе с детьми на уровне общего образования, оно же является базисным при подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности. Профессиональный стандарт педагога четко указывает на спектр трудовых действий, необходимых умений и знаний, ориентированных на педагогическую компетентность в области решения задач воспитания и развития обучающихся в учебной и внеучебной

деятельности. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (бакалавриата) по направлению подготовки 44.03.01 – «Педагогическое образование» (утвержден приказом Министерством образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г.) вышеизложенная область педагогической деятельности зафиксирована в группе общепрофессиональных компетенций «Построение воспитывающей образовательной среды» и сформулирована следующим образом: студент «способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей». Иными словами, образовательные стандарты высшего образования определяют требования к будущим педагогам в области духовно-нравственного воспитания и развития в полном соответствии с задачами профессиональных стандартов и стратегическими целями государственной политики в Российской Федерации. Так, в Указе Президен-

та РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.» говорится о воспитании гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций, как о целевом показателе в сфере образования. Говоря о культурных традициях, следует воспринимать культуру как «социальную память человечества, общественный продукт деятельности людей» (Гончарук 2017: 126).

В современном образовательном пространстве задачи духовно-нравственного воспитания и развития невозможно решить без учета поликультурности общения всех участников образовательных отношений. Сегодня цели поликультурного воспитания российского образования ориентированы на формирование у обучающихся представлений о взаимосвязи многообразных культур, на воспитание ценностного отношения к своей культуре и культурам других народов. Вопрос формирования ценностей этнической культуры как важного качества личности обучающихся непосредственно связан с формированием этнического сознания, являющегося предметом исследования ряда психологов и философов. В работах исследователей выявлены закономерности и ценности национальной культуры, ее влияние на социально-культурные, экономические, политические процессы в обществе (Салаватова 2014: 3). Для педагогов, помимо прочего, целями в этой области являются создание педагогических условий интеграции культур в образовательном процессе и саморазвитие поведенческих навыков общения с представителями иных культур и этносов. Педагогический подход заключается в том, чтобы отобрать из содержания народных традиций оптимальный объем знаний и скоординировать отобранные знания с общими стандартами образования, создав тем самым педагогическую модель совершенной личности (Ибрагимова 1995).

Исходя из этого, перед педагогами сегодня стоит проблема выбора образовательных программ и педагогических технологий, ориентированных на решение задач поликультурного воспитания и развития на основе базовых национальных ценностей. На территории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры такой программой является социокультурная программа «Истоки». Она рекомендована Департаментом образования и молодежной поли-

тики ХМАО – Югры как приоритетная для реализации на территории региона. Исходя из этого, в Нижневартовском государственном университете уже на этапе профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования студентам предоставляется возможность изучить психолого-педагогические основы социокультурной образовательной программы «Истоки». Молодым педагогам важно понимать, что преобразование школы в социальный институт, для которого важнейшей функцией является гармоничное развитие и воспитание гражданина России, способного сохранять и преумножить духовный и социокультурный опыт Отечества – это основная образовательная цель. Кроме того, начинающему педагогу сложно, а иногда и непосильно интегрировать обучение и воспитание в единый образовательный процесс, т. к. имеется «размытое» понимание основ ценностей отечественной культуры (Мехдиева 2016: 85–88).

На третьем курсе обучения студенты узнают, что данная программа реализуется в 59 субъектах Российской Федерации с 1995 г. (авторы Камкин А.В., Кузьмин И.А.), что программа направлена на возрождение исходного контекста ценностей и категорий, сложившихся в российской культуре. В ходе практико-ориентированных занятий по данной программе «транслируется равнонаправленность духовного развития для подрастающего поколения всех конфессий в России, т. к. ценности для России общие, а вот основы этих ценностей ориентированы на принадлежность к конкретной культуре, вероисповеданию» (Истомина 2015: 211).

«Сердцевину предмета составили *универсалии культуры*, ее вечные ценности, передаваемые из поколения в поколение. Именно они обеспечивают устойчивость цивилизации и преемственность культуры. Именно они приводят к осознанию, что нельзя отдать глобализации язык, историю и систему ценностей. Весь курс “Истоки” основывается на универсалиях культуры: универсалии духовного мира, универсалии нравственности и красоты, универсалии социума, универсалии деятельности, универсалии природно-культурного пространства» (Камкин 2018: 44).

Вечные духовные ценности: *истина, совесть, любовь* и др. анализируются, точнее «осмысляются», студентами с позиции универсалий духовного мира. Студенты проектируют работу так, чтобы в будущем донести до сознания обучающихся, что, например, понятие «ве-

ра» является универсальным и базовым, т. к. неважно, о какой именно вере рассуждает человек: о религиозной вере или о вере в добро, идеалы, правду, совесть. Главное, чтобы эта вера была в системе ценностей каждого обучающегося, и чтобы ребенок понимал, что без веры его жизнь не будет наполненной смыслами. Здесь речь идет о том, что «учитель осуществляет “смысловый вклад” в ученика в виде духовных смыслов, которые, будучи отрефлексированными и осознанными, принимают форму духовных ценностей: Добра, Истины, Любви, Красоты, духовной Свободы, духовного Пути. Это и “вклад кристаллизации”, обусловленный сопереживанием духовных состояний и содействий» (Миронова 2017: 457).

Универсалии нравственности и красоты – это вторая группа универсалий, с которой знакомятся студенты. Они выясняют, как показать ребенку, что внешняя, бросающаяся в глаза красота не является основной и единственной, что есть еще красота внутренняя, «теплая», как называли ее наши предки. Истинной красотой, составляющей базовую национальную ценность, является *почитание родителей, любовь к ближнему, сострадание* и т. д.

Универсалии деятельности – третья группа универсалий. Здесь студенты проектируют работу с обучающимися и размышляют, как донести до осознания детей смысл таких человеческих ценностей, как *труд, служение, мастерство, творчество, вдохновение, талант* и т. п. Постепенно студенты приходят к пониманию того, что работа с обучающимися в рамках данной универсалии должна строиться с позиции системно-деятельностного подхода, что при таком подходе у обучающихся будут не только формироваться универсальные учебные действия (целеустремленность, сила воли, умение выстраивать временную перспективу), но и появляться предпосылки для ценностного отношения к окружающему миру, для зарождения высоты помыслов, как духовных ценностей современного носителя опыта предшествующих поколений.

Универсалии социума – это группа универсалий, которые ориентируют студентов на консолидацию педагогической и родительской общественности. *Семья, род, отеческая забота* – это то, к чему всегда стремились люди в российском обществе, это то, что невозможно

сформировать у современного ребенка без сотрудничества, со-работничества педагогов и семей обучающихся.

Универсалии природно-культурного пространства также предлагаются студентам в рамках изучения курса. Здесь следует донести до сознания студентов, что говорить с детьми о метафорических, мифологических, священных смыслах *земли, реки, леса, тропинки, перекрестка, околицы, городской площади или сквера* и т. д. – это не значит навязывать ребенку конкретные мировоззренческие взгляды, не «вести насильно» к религиозной вере. Важно, чтобы в процессе бесед педагога с детьми окружающий мир перестал быть для них простым набором живых или мертвых (неодушевленных) предметов. Студенты приходят к пониманию того, что работу надо построить таким образом, чтобы у ребенка формировалось «восприятие окружающего мира как чего-то своего, родного, чего-то такого, что потерять нельзя» (Камкин 2008: 94).

Все вышеобозначенные универсалии распределены в социокультурной программе «Истоки» по годам обучения и представлены на всех ступенях общего школьного образования. Студенты осваивают концептуальные подходы этой образовательной программы в рамках всего учебного курса, рассчитанного на три зачетные единицы.

Курс по выбору «Психолого-педагогические основы образовательной программы “Истоки”» представлен модулями.

Модуль *«Приоритеты государственной политики в области духовно-нравственного воспитания и развития»* посвящен анализу федеральных документов, направленных на определение целей и задач государства в области сохранения и развития самобытных культур многонационального народа Российской Федерации, духовных ценностей граждан. Кроме того, студенты начинают составлять карты духовно-нравственных категорий, которые в дальнейшем будут выступать в качестве методического инструментария курса «Истоки». Так, например, по первой теме студентам предлагается составить карты понятий «духовность», «нравственность», «воспитание», «базовые национальные ценности» «институты воспитания». Схема карты духовно-нравственных категорий представлена в таблице.

Таблица

Макет карты духовно-нравственных категорий

| понятие « » | | | | |
|-------------------------|-------------|-------|---------|------------|
| | определение | общее | отличия | примечания |
| философия | | | | |
| педагогика | | | | |
| психология | | | | |
| православие | | | | |
| ислам | | | | |
| буддизм | | | | |
| иудаизм | | | | |
| Федеральные документы | | | | |
| толковый словарь | | | | |
| этимологический словарь | | | | |

Так, одно из основных фундаментальных понятий духовно-нравственных ценностей «нравственность» студенты анализируют с позиции наук и религиозных учений. Выясняют, что с позиции философии, педагогики и психологии вычлняются общие признаки понятия, это нормы, ценностное отношение к миру; внешнее проявление отношения к обществу и окружающему миру. Определяют отличительные признаки: философия сравнивает нравственность с моралью и говорит о том, что мораль является основой нравственности; педагогика выделяет в качестве одной из составляющих нравственности саморегуляцию, ориентированную на общечеловеческие ценности, а также личный контроль человека за своими поступками.

Студенты обращаются к толкованию понятия нравственности традиционными российскими религиями (православие, ислам, буддизм, иудаизм) и определяют с их точек зрения основные общие черты в понимании данного понятия. Во-первых, это способ поведения, как самостоятельный выбор человека в совершении определенных поступков, которые выражают его отношение к окружающему миру. Во-вторых, это направленность человека действовать во благо.

Проанализировав определения понятий «нравственность», «духовность» и пр. традиционными российскими религиями, студенты приходят к выводу, что значимых различий не обнаруживается. Это позволяет им утвердиться в том, что формирование базовых национальных ценностей – универсальная задача современного образования, ориентированного на учет национальных, культурных, религиозных и иных различий обучающихся.

Модуль «Социокультурная образовательная программа “Истоки” как базис для формирования духовной основы у детей и

молодежи» имеет целью изучение программы «Социокультурные истоки» как системы духовно-нравственных ценностей Отечества. В модуле раскрываются направленность, цели и задачи образовательной программы, ее развивающий потенциал (формирование и развитие духовных ценностей, нравственных чувств и качеств). Поднимается проблема «поколенческой справедливости» и путей ее решения в системе ценностей национальной социокультурной образовательной программы «Истоки». Раскрывается структура программы «Воспитание на социокультурном опыте». Уточняется интеграция духовно-нравственного образования в различные учебные дисциплины.

Модуль «Организация деятельности в дошкольном образовании по программе “Социокультурные истоки”» особое внимание уделяет анализу сказок. Так, студенты выясняют, что в «Истоках» русская народная сказка «Теремок» ориентирует ребенка на то, что слушая доброе слово народной сказки, ребенок и сам учится его произносить, размышлять над поступками героев, а также понимать неразрывную связь слова и вызвавшего его чувства. Автор тетрадей для развития речи по программе «Истоки» О.С. Абрамова предлагает в работе с детьми в процессе осмысления сказки обратить их внимание на то, что образ медведя – это образ того, кто, совершив ошибку, стремится ее исправить. Студенты рассуждают, как построить беседу, в процессе которой дети сами придут к выводу, что мишка хоть и развалил домик-теремок, но увидев, что произошло, понял свою ошибку и исправил ее вместе с другими героями, стал выполнять самую тяжелую работу. Используя разработки О.С. Абрамовой, студенты, проектируя занятия с семьями воспитанников детского сада, акцентируют внимание на том, что для родителей важно донести следующую мысль: домик-теремок, который вы-

строили герои сказки «лучше прежнего» – модель дома наших предков. Сам дом для человека всегда представлял некую целостность, надежно и прочно защищавшую тех, кто в нем был-жил.

Помимо прочего, в рамках данного модуля студенты находят ответы на вопросы: кто может работать с Книгами для развития речи по программе «Социокультурные истоки» (только воспитатели, только родители, воспитатели во взаимодействии с родителями)? С какими традициями знакомятся дети и их родители в процессе прочтения сказок из Книг для развития речи по программе «Социокультурные истоки»? Какие виды продуктивной деятельности детей предлагается организовывать в процессе работы с Книгами для развития речи по программе «Социокультурные истоки»? Постепенно студенты приходят к пониманию того, что в программе центральное место отводится организации общения детей с воспитателем, родителями и сверстниками. «В процессе общения со взрослыми у ребенка возникает чувство его исключительной ценности для окружающих. Общение со взрослыми позволяет ребенку реально оценить себя, увидеть свои возможности» (Абрамова 2012: 309).

Модуль «*Организация урочной и внеурочной деятельности в начальном общем образовании по программе “Социокультурные истоки”*» раскрывает содержание работы с обучающимися 1–4 классов и их родителями. Модуль содержит разделы: формирование у обучающихся 1-х классов понимания категорий: Слово, Образ, Книга; формирование у обучающихся 2-х классов основных социокультурных ценностей: Родной очаг, Родные просторы, Труд земной, Труд души; формирование у обучающихся 3-х классов понимания основ внутреннего мира человека: Вера, Надежда, Любовь, Истина; развитие у обучающихся 4-х классов представлений об отечественных традициях: Традиции образа, Традиции слова, Традиции дела, Традиции праздника; поликультурный аспект в организации работы по программе «Социокультурные истоки» (1–4 классы). Так, например, говоря о поликультурности образования, обращается внимание на задачи, которые ставит в этом вопросе программа «Социокультурные истоки». Студенты анализируют содержание учебно-методического комплекса для начальной школы и приходят к выводу, что программа интегрирует обучение и воспитание в единый образовательный процесс на основе ценностей отечественной

культуры, приобщает в равной степени представителей всех национальностей к родным истокам в условиях многоконфессиональности и поликультурных контактов современного социума, тем самым укрепляет статус школы как социального института, способствующего стабилизации и консолидации социума.

Модуль «*Организация урочной и внеурочной деятельности в основном общем образовании по программе “Социокультурные истоки”*» раскрывает содержание работы с обучающимися 5–9 классов и их родителями. Модуль содержит разделы: приобщение обучающихся 5-х классов к основам российской цивилизации «Память и мудрость Отечества»; приобщение обучающихся 6-х классов к основам российской цивилизации «Слово и образ России»; приобщение обучающихся 7-х классов к основам российской цивилизации «Истоки дела и подвига»; приобщение обучающихся 8-х классов к основам российской цивилизации «Истоки творчества»; приобщение обучающихся 9-х классов к основам российской цивилизации «В поисках истины»; поликультурный аспект в организации работы по программе «Социокультурные истоки» (5–9 классы). Например, проектируя работу с обучающимися 8-х классов по блоку «Творчество: дух и формы» (тема занятия «Истоки законотворчества. Жить по обычаю»), студенты моделируют кластер «Малые сообщества», анализируют смысловое содержание и духовный смысл понятий «семья», «артель», «мир», «братство», «соседи». Постепенно студенты приходят к пониманию того, что любовь к своей Родине не проявляется через отвержение иностранного влияния, но рождается в причастности к родным истокам, в приобщении к духовному наследию российской цивилизации.

Модуль «*Организация урочной и внеурочной деятельности в среднем (полном) общем образовании по программе “Социокультурные истоки”*» направлен на подготовку студентов к работе с обучающимися 10–11 классов по осмыслению духовно-нравственного контекста служения Отечеству, по формированию у старшеклассников мировоззрения на основе служения Отечеству. Студенты выясняют, как эффективнее построить работу с выпускниками школ по обобщению и систематизации знаний социокультурной направленности. В разделе «*Поликультурный аспект в организации работы по программе “Социокультурные истоки” (10–11 классы)*» по теме «Развитие нефтяной и газовой промышленности в Западной Сибири»

студенты приходят к выводу, что помимо прочего образовательная программа «Социокультурные истоки» решает задачу реализации регионального компонента в образовательном процессе школы.

Все модули курса «Психолого-педагогические основы образовательной программы “Истоки”» ориентированы на формирование у студентов профессиональных компетенций, ориентированных на способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах, с одной стороны, и способность осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей, с другой.

В учебном курсе для студентов, равно как и в самой образовательной программе «Истоки» нет локального, единичного обращения к той или иной категории и ценности. «Мы обращаемся к ним на протяжении всех лет работы permanently, многократно, и каждый раз с другой позиции, на основе актуального жизненного опыта человека, его возросшего кругозора, нового осмысления, поскольку глубина этих категорий настолько велика, что уяснить их сходство в течение одного урока, одного учебного года просто невозможно» (Камкин 2018: 46).

Говоря о формировании базовых национальных ценностей у будущих педагогов и о подготовке к подобной работе с обучающимися, необходимо уделить внимание такому аспекту как «религиозная образованность». По мнению А.В. Камкина, автора программы «Социокультурные истоки», религиозная образованность является актуальной интегративной задачей современного государства. Подрастающее поколение имеет объективное право владеть знаниями об основных положениях веры своих предков. Именно религиозная образованность способна «открыть путь к познанию национальной культуры, приобщению к духовному и материальному культурному наследию... Зная свои религиозно-культурные истоки,

мы входим в мировую культуру равноправными участниками, хорошо представляя, кто мы, чем мы интересны и полезны для других, откуда наши корни... Важно прийти к пониманию того, что педагог должен привести ребенка к принятию общечеловеческого уровня понимания религии – к нравственным ценностям» (Камкин 2018: 48).

«Исходя из того, что под культурными традициями принято понимать социальное и культурное наследие, передающееся от поколения к поколению и воспроизводящееся в течение длительного времени, необходимо осознать, что российские традиции вне религиозного контекста невозможны. Православие, ислам, буддизм и иудаизм не только основополагающие религии на территории нашего государства, но и, что не менее важно, – часть культурного наследия нашей страны. Образовательные организации не могут и не должны ориентировать обучающихся на выбор той или иной религиозной принадлежности, очевидно, что такой подход «вербовки» является ущербным и незаконным. Вместе с тем, приобщение к культурному наследию собственной страны вне социокультурных традиций по меньшей мере выглядит странно» (Истомина 2017: 37).

Учебный курс «Психолого-педагогические основы образовательного курса “Истоки”» для студентов бакалавриата может служить основой для курсов следующего образовательного уровня – магистратуры. Так, для решения задач по формированию универсальной компетенции «способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия» и общепрофессиональной компетенции «способность создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей» для студентов магистратуры по направлению 44.04.01 – «Педагогическое образование» целесообразно ввести курс, направленный на использование компетенций, полученных в процессе изучения вышеизложенного курса.

ЛИТЕРАТУРА

Абрамова О.С. 2012. О реализации программы «Социокультурные истоки» в системе дошкольного образования // Истоковедение. Т. 12. М.: Истоки, 299–313.

Гончарук А.Ю. 2017. Теория и история социокультурно-педагогических технологий: Монография. М.: РУСАЙНС.

Ибрагимова Л.А. 1995. Формирование духовного мира младших школьников на традициях народной педагогики ханты и манси: Дис. ... канд. пед. наук. М.

Истомина И.П. 2015. Проблемы и перспективы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи // А.В. Коричко (отв. ред.). Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 12-13 февраля 2015 г.). Ч. II. Нижневартовск: НВГУ, 209–213.

Истомина И.П. 2017. Мониторинговые исследования как фактор стратегии развития духовно-нравственного воспитания детей и молодежи // Православие. Наука. Образование 2(4), 34–39.

Камкин А.В. 2008. Программа «Истоки»: опыт и перспективы // Педагогика. Научно-теоретический журнал 9, 93–99.

Камкин А.В. 2018. Опыт и проблемы формирования этносознания детей и молодежи в контексте программы «Истоки» // Православие. Наука. Образование 1(5), 43–51.

Мехдиева И.Д. 2016. К проблеме формирования духовно-нравственных ценностей педагогического коллектива в контексте программы «Социокультурные истоки» // Православие. Наука. Образование 2, 85–88.

Миронова М.Н. 2017. Духовный уровень в структуре личности педагога // Б.С. Братусь (ред.). Христианская психология в контексте научного мировоззрения: Коллективная монография. М.: Nikeya, 456–464.

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

REFERENCES

Abramova O.S. 2012. O realizatsii programmy «Sotsiokul'turnye istoki» v sisteme doshkol'nogo obrazovaniya [On the program 'Sociocultural Roots' implementation in the system of preschool education]. In: Istokovedenie [Root Studies]. Vol. 12. P. 299–313. (In Russian).

Goncharuk A.Yu. 2017. Teoriya i istoriya sociokul'turno-pedagogicheskikh tekhnologij: Monografiya [Theory and history of sociocultural and pedagogical technologies: Monograph]. Moscow: RuScience. (In Russian).

Ibragimova L.A. 1995. Formirovanie dukhovnogo mira mladshikh shkol'nikov na traditsiyakh narodnoj pedagogiki khanty i mansi: Dis. ... kand. ped. nauk [Developing inner world of primary school children using traditions of khanty and mansi folk pedagogy: PhD diss.]. Moscow. (In Russian).

Istomina I.P. 2015. Problemy i perspektivy dukhovno-nravstvennogo vospitaniya detej i molodezhi [Problems and prospects of the spiritual and moral education of children and youth]. In: Kul'tura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy: Materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Culture, Science, Education: Problems and Prospects: Proceeding of the IV All-Russian Research and Practical Conference] / Ed. by Korichko A.V. Part II. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk State University Publ. P. 209–213. (In Russian).

Istomina I.P. 2017. Monitoringovyje issledovaniya kak faktor strategii razvitiya duhovno-nravstvennogo vospitaniya detej i molodezhi [Monitoring studies as a factor in the development strategy of children and youth spiritual and moral education]. In: Pravoslavie. Nauka. Obrazovanie [Orthodoxy. Science. Education]. No. 2 (4). P. 34–39. (In Russian).

Kamkin A.V. 2008. Programma «Istoki»: opyt i perspektivy [The 'Roots' program: experience and prospects]. In: Pedagogika. Nauchno-teoreticheskij zhurnal [Pedagogy. Scientific Journal]. No. 9. P. 93–99. (In Russian).

Kamkin A.V. 2018. Opyt i problemy formirovaniya etnosoznaniya detej i molodezhi v kontekste programmy «Istoki» [Experience and problems of forming ethnic consciousness of children and youth in the context of 'Roots program']. In: Pravoslavie. Nauka. Obrazovanie [Orthodoxy. Science. Education]. No. 1 (5). P. 43–51. (In Russian).

Mekhdieva I.D. 2016. K probleme formirovaniya dukhovno-nravstvennykh tsennostej pedagogicheskogo kolektiva v kontekste programmy «Sotsiokul'turnye istoki» [On the issue of the spiritual and moral values formation of the teaching staff in the context of 'Sociocultural Roots' program]. In: Pravoslavie. Nauka. Obrazovanie [Orthodoxy. Science. Education]. No. 2. P. 85–88. (In Russian).

Mironova M.N. 2017. Dukhovnyj uroven' v strukture lichnosti pedagoga [The spiritual level in the teacher's personality organization]. In: Khristianskaya psikhologiya v kontekste nauchnogo mirovozzreniya: Kollektivnaya monografiya. [Christian psychology in the context of a scientific worldview: Joint Monograph] / Ed. by B.S. Bratus. Moscow: Nikeya. P. 456–464. (In Russian).

Salavatova A.M. 2014. Formirovanie gotovnosti bakalavrov pedagogiki k professional'noj deyatel'nosti v shkolkakh s etnokul'turnym soderzhaniem obrazovaniya: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Developing Bachelors of Pedagogy readiness to professional activities in schools with ethnocultural educational content: Thesis of PhD diss.]. Moscow. (In Russian).

I.P. Istomina

Nizhnevartovsk, Russia

FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING FOR DEVELOPING STUDENTS' SPIRITUAL AND MORAL VALUES

Abstract. The article addresses the problem of preparing future Bachelors of Pedagogy for professional activities regarding spiritual and moral education and students' development at all levels of general education. The author emphasizes that preparing future teachers to work on the spiritual and moral education and students' development is a relevant pedagogical task. It's a strategic goal at the level of KhMAO – Yugra in particular and the entire Russian state as a whole. It substantiates the need of students' training for work aimed at their ability to analyze theoretical approaches in defining the concepts of basic national values. To solve this problem, the author offers a training

course aimed at developing students' competences such as: the ability to design and organize individual and group work for the purposes of spiritual and moral education and students' development; the ability to use diagnostic and prognostic activities in the field of spiritual and moral education and students' development; possession of monitoring tools in the field of spiritual and moral education and students' development.

The article provides curriculum content of the course "Psychological and pedagogical foundations of the educational program 'Roots'", which describes the main concept provisions of the spiritual and moral education of Russian students. The program 'Roots' is a part of the sociocultural educational program 'Social and cultural roots' that represents the author's methodological tools, focused on individual and group work on the development of the training course. According to the author, when studying the course "Psychological and pedagogical foundations of the educational program 'Roots' students will form professional competences aimed at solving spiritual and moral students' development problems in educational and extracurricular activities with the use of active teaching methods.

Key words: educational strategy; spiritual and moral values of the individual; basic national values; sociocultural experience; cultural universals; general professional competences.

About the author: Irina Pavlovna Istomina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Educational and Development Psychology.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

Истомина И.П. Профессиональная подготовка будущих педагогов к формированию духовно-нравственных ценностей обучающихся // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 1. С. 58–65.

Istomina I.P. Future teachers' professional training for developing students' spiritual and moral values // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 1. P. 58–65.

УДК 377,1

Р.В. Каменев, В.В. Крашенинников, А.И. Троцкая
Новосибирск, Россия

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Предметом исследования является медиаобразование как фактор, обуславливающий изменения в системе образования в целом и в профессиональной подготовке педагогов в частности. Объектом исследования выступает профессиональная подготовка педагогов. Цель работы – показать на основе анализа трансформации смыслов, вкладываемых в понятие «медиаобразование», понимание его роли и задач в современной системе образования, а также изменения в требованиях к качеству подготовки педагога, работающего в пространстве медиаобразования.

Показана трансформация модели обучения с использованием медиасредств на примере развития медиатек к формированию современного образовательного медиапространства. Актуализирована оценка качества информации, которую дети потребляют не только в информационном пространстве учебного заведения, но и через СМИ, Интернет и пр., в связи с чем навыки анализа медиатекстов становятся условием сохранения человеческого капитала страны, ее культуры, формирования конкурентоспособных специалистов.

Отмечены существующие разночтения в понимании содержания термина «медиаграмотность», которые влекут за собой дальнейшее непонимание содержания «медиакомпетентности». Ставится вопрос о необходимости разведения содержания компетенций в подготовке тех, кто должен ею обладать на уровне простого пользователя медиаинформации, и тех, кто эту подготовку должен осуществлять, т. е. педагогов.

Авторы приходят к выводу, что результаты анализа пересмотра требований к профессиональной подготовке педагога в связи с изменениями образовательной среды под влиянием включения медиасредств обучения актуализируют постановку проблемы пересмотра процесса подготовки, усиления ее технологической составляющей, увеличения внимания к языковой и коммуникативной подготовке студентов независимо от специализации.

Ключевые слова: медиаобразование; медиаграмотность; медиакомпетентность; требования к профессиональной подготовке педагогов; медиапространство образования.

Сведения об авторах: Роман Владимирович Каменев¹, кандидат педагогических наук, декан факультета технологии и предпринимательства; Валерий Васильевич Крашенинников², кандидат технических наук, профессор кафедры машиноведения; Алла Ивановна Троцкая³, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования.

Место работы: Новосибирский государственный педагогический университет^{1,2,3}.

Контактная информация: ^{1,2,3}630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, д. 28; ¹тел.: 8(383)244-06-86, e-mail: romank54.55@gmail.com; ²тел.: 8(383)244-16-43, e-mail: vkrash48@mail.ru; ³тел.: 8(383)244-00-98, e-mail: trockayaftip@yandex.ru.

В рамках концепции техногенной цивилизации технология является социокультурным феноменом, оказывающим влияние как на общественное бытие, так и на общественное сознание людей. Социально-философский анализ социокультурных последствий развития и внедрения инновационных технологий позволяет проследить их проникновение в сферу общественных представлений. С этой точки зрения инновационные технологии предопределяют совокупность принципов и представлений, проникающих в сферу общественного сознания. В соответствии с концепцией смены технологических укладов мы находимся сейчас на стадии перехода от пятого, связанного с интенсивным развитием информационных технологий, к шестому, выводящему на первое место высокие технологии (Абрамова и др. 2018; Абрамова, Каменев 2017).

Социокультурные перспективы, обусловленные развитием инновационных технологий, выявляемые на основе применения теории информационного общества и изучения их влияния на ментальность и технологический уклад, позволяют спрогнозировать возможные изменения в образе жизни человека. Информационные технологии полностью изменили процесс коммуникации людей, повлияли на производственные и логистические процессы. Результатом перехода к пятому технологическому укладу стало появление принципиально новых возможностей, позиций, способностей человека, оказавшегося в качественно новом информационном мире.

Система образования, которая вынуждена чутко реагировать на запросы общества, столкнулась с проблемой устаревания как самих методик преподавания, так и всего содержания обучения. В результате, как справедливо было отмечено Д.И. Фельдштейном: «В новых условиях не может работать прежняя система образования. И не потому, что плохая, а потому, что не соответствует реалиям современности. Объективно возникла жесткая необходимость построения качественно иной системы, где ставятся принципиально новые цели, задачи, проблемы, которые ранее не приходилось решать» (Фельдштейн 2012: 3).

Одним из принципов построения новой системы образования является ее открытость, поскольку усиливающиеся миграционные про-

цессы, развитие туризма привели к расширению сфер коммуникации и к необходимости освоения разных моделей культуры, снятия общекультурных и психологических барьеров между разными народами, странами.

Ответом на потребность в расширении информационного пространства образования стало появление *медиа*тек – фондов книг, учебных и методических пособий, видеофильмов, звукозаписей, компьютерных презентаций, а также технического обеспечения для создания и просмотра фонда (компьютер, видеокамера, магнитофон, видеомагнитофон, проекторы). Термин «медиатека» пришел в Россию из Европы, где он активно употреблялся в конце XX в. по отношению к деятельности публичных и университетских библиотек, подразумеваемая создание интегрированного культурного информационного пространства, в котором применялись разные средства коммуникации (бумажные носители, аудио, видео) для повышения качества обучения. Медиатеки университетских библиотек содержали помимо необходимых информационных источников для изучения курсов аудио- и видеозаписи лекторов университета, которые могли посмотреть и послушать студенты. Фактически такие коллекции стали основой для построения технологий дистанционного обучения в конце XX в., а впоследствии – электронных курсов.

Так, в Германии и Австрии традиционно медиаобразование (медиапедагогика) рассматривает технологии проведения учебных занятий, связанных с медиа, где основное внимание уделяется формам взаимодействия с ними (Федоров 2005: 99).

Несмотря на то, что исследования влияния средств массовой информации, на которые опирались медиапедагоги в России, начинаются еще в 20-е гг. XX в., когда происходило становление советской системы медиаобразования (Руденко 1986; Холмов 1983), медиатеки стали активно внедряться в стране в конце 90-х гг. XX в. – начале XXI в., в процессе развития дистанционных технологий обучения.

Так, система обучения в филиалах Современной гуманитарной академии, построенная на основе использования дистанционной технологии, фактически основывалась на богатой медиатеке, которая предоставляла студентам из самых отдаленных уголков России воз-

возможность увидеть и услышать лекции ведущих преподавателей России.

Но постепенно от развития технологий обучения с применением медиа фокус внимания стал смещаться в сторону отбора материала и еще более к проблеме безопасности информационного пространства. Многие исследователи и педагоги стали поднимать вопрос о качестве информации, которую дети потребляют не только в информационном пространстве учебного заведения, но и через СМИ, Интернет и пр.

Огромный поток информации перестал восприниматься как абсолютное добро, и все четче ставился вопрос о необходимости отбора и развития рефлексии. Именно благодаря изменению потока информации человек начал пересматривать свое новое жизненное пространство, не всегда осознавая, что в итоге происходит изменение не только модели поведения, языка общения, но и системы ценностных ориентаций, социальных ролей, ожиданий и уровня притязаний (Абрамова 2012).

Таким образом, в современном мире уже не так остро стоит проблема развития технологий обучения с применением медиа, а основное внимание уделяется проблеме организации информационного пространства, в том числе в рамках системы образования. Эта смена курса рассмотрения образовательных проблем в какой-то мере была определена еще теоретиками постиндустриального общества: Д. Беллом, А. Туреном, Э. Тоффлером, отмечавшими, что со временем пространство образования интегрируется с информационным.

На самом деле проблема отбора информации является актуальной для США и Европы уже с середины XX в. Так, в США еще в 60-е гг. XX в. была разработана протекционистская модель медиаобразования, основанная на идее защиты от негативного влияния медиа (медиаанасилие: различные виды внушения, пропаганда наркомании, жестокости, асоциальных ценностей) посредством развития способностей распознавать опасную информацию и не поддаваться процессам стереотипизации и мифологизации сознания.

В Бельгии, Великобритании, Венгрии, Франции и др. странах преобладало отношение к медиаобразованию как к средству развития критического мышления, которое должно было позволить сделать анализ поступающей информации и соотнести ее с действительностью, нормами и ценностями. Так, английский ученый Лен Мастерман отмечал, что медиаобразо-

вание «должно быть направлено на развитие понимания особенностей функционирования средств массовой информации, использования ими выразительных средств, механизма создания “реальности” и ее осознания аудиторией. Именно процессу “понимания” с акцентом на развитие критического мышления по отношению к медиа необходимо придать основное значение» (Федоров 2007: 34).

Развитие медиапедагогики в Германии привело к появлению самостоятельных разделов: медиавоспитание, медиадидактика, медиаисследование. Одной из ключевых педагогических концепций в медиаобразовании Германии и Австрии является социально-экологическая модель, где во главу угла ставится задача выявления индивидуальных форм общения человека с медиа для того, чтобы помочь ему прийти к новому уровню общения с прессой, кинематографом или телевидением с помощью таких методов как самонаблюдение и саморефлексия (Федоров 2005: 100).

Актуальность задачи по защите человека в условиях неконтролируемого информационного пространства становится значимой для многих стран в конце XX в., поскольку компьютерная оснащенность в них достигает такого предела, что одним из показателей технологической подготовки человека становится компьютерная грамотность. Так, в 2000 г. ЮНЕСКО была принята программа в области медиаобразования «Информация для всех», определившая направления информационной политики, ориентированной на человека, «развитие его потенциала, его ресурсов, навыков и знаний за счет свободного и эффективного доступа к информации. В реализации этой политики важнейшее место отводится решению задач специальной подготовки людей к жизни в информационном обществе и обществе знаний» (Гендина 2007: 99).

Такая постановка задачи актуализирует не просто развитие критического мышления, но совершенствование многих навыков: поиска информации, анализа, синтеза, выявления различных пластов в информационном потоке, определения «шумов» (теория коммуникации), а самое главное – усиления фундаментальной подготовки, позволяющей не примерно представлять, в каком из разделов содержится необходимая информация, но знать и помнить ее. В данном контексте мы согласны с позицией А.А. Гаврилова, пишущего о том, что: «Медиакомпетентность не может формироваться “с чистого листа”, иными словами, медиаобразо-

вание предполагает наличие у обучаемого фоновых знаний о действительности, на базе которых можно выстраивать познание медиареальности. Поэтому академическая грамотность и глубина фоновых знаний являются необходимыми компонентами медиакомпетентности для адекватной действительности интерпретации медиаконтекста» (Гаврилов 2013: 115).

В подтверждении тезиса об актуальности фундаментальной подготовки можно привести критерии грамотности человека в эпоху информационного общества, предложенные американским ученым Марком Варшауэром: академическая и цифровая грамотность (*electronic literacy*) (Warschauer 2001: 51). Под цифровой грамотностью он понимает сформированность умений и навыков поиска информации в сети, оценки достоверности и релевантности сетевого источника, создания медиаматериалов с использованием цифровых ресурсов и технологий, способности поддержания онлайн коммуникации (Warschauer 2001: 51–52).

Как отмечает Лен Мастерман, центральная и объединяющая концепция медиаобразования – репрезентация (*representation*) информации, поскольку медиа не отражает реальность, а репрезентует, представляет ее. В этой связи основная задача в рамках медиаобучения – исследование этой репрезентации и «денатурализация» медиа. Таким образом, медиаобразование нацелено в основном на развитие исследовательских навыков, что отражено в формировании ключевых знаний, в большей степени отражающих владение субъектом аналитическими инструментами: *denotation* (обозначение), *connotation* (ассоциацию), *genre* (жанр), *selection* (отбор), *nonverbal communications* (невербальную коммуникацию), *media language* (язык медиа), *naturalism and realism* (естественность и реальность), *audience* (аудиторию), *construction* (конструкцию), *mediation* (медиавосприятие), *representation* (репрезентацию, переосмысление), *code/decoding* (код, кодирование, декодирование), *segmentation* (сегментацию, выделение, усечение), *narrative structure* (сюжетную структуру), *ideology* (идеологию), *rhetoric* (риторику), *discourse* (рассуждение) and *subjectivity* (субъективность). Таким образом, медиаобразование имеет целью не просто развитие критического понимания (*critical understanding*), но и формирование критической автономии (*critical autonomy*) (Мастерман 1993).

В условиях интенсификации международных контактов, усиления миграционных

потоков, активизации различных теологических направлений проблема развития медиаобразования в России становится более чем актуальной. Но, как отмечает Н.И. Гендина, среди основных проблем наблюдаются: отсутствие целостной государственной информационной политики и единого подхода к пониманию сущности медиаобразования; различная степень развития инфраструктуры информационной подготовки в регионах России; стихийность, факультативность, необязательность медиаобразования в образовательных учреждениях РФ; дефицит квалифицированных кадров и учебно-методических изданий, необходимых для информационной подготовки (Гендина 2012: 156).

Выделенные Н.И. Гендиной проблемы усугубляются отсутствием конкретизаций понятия «медиаграмотность»: «Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий привело к значительному разнообразию видов грамотности <...> компьютерная, сетевая, электронная, мультимедийная, визуальная и др. В каждом из этих определений отражается одно отличительное свойство того или иного вида информационной грамотности, чаще всего связанное со спецификой используемой техники, технологии либо вида информации» (Гендина 2012: 145). Существующие различия в понимании содержания термина «медиаграмотность» влекут за собой дальнейшее непонимание формирования «медиакомпетентности». Как развести содержание компетенций в подготовке тех, кто должен ею обладать на уровне простого пользователя медиаинформации, и тех, кто эту подготовку должен осуществлять, т. е. педагогов? А.А. Гаврилов дает такое определение понятия «медиакомпетентность»: «совокупность полученных в результате медиаобразования способностей, знаний, умений и навыков индивида и групп индивидов, позволяющая выбирать, критически анализировать, синтезировать, создавать и использовать медийную информацию в обществе на основе общечеловеческих ценностей и принципов гуманизма без какого-либо ущерба для субъектов медиареальности» (Гаврилов 2013: 114). Если не учитывать последнюю часть формулировки о принципе гуманизма и учете ущерба для субъектов медиареальности, то данная формулировка во многом совпадает с концепцией Лена Мастермана, которая, на наш взгляд, представляет не только понимание компетенции, но и охватывает основные техноло-

гические этапы формирования медиаграмотности.

Таким образом, на плечи студентов, выбравших для себя стезю педагога, ложится двойная нагрузка в плане профессиональной подготовки, поскольку они должны овладеть всеми навыками исследования медиатекстов (анализа интернет-материалов, СМИ, видео- и аудиопродукции), а также приобрести навыки по формированию медиаграмотности у своих будущих учеников.

Особые сложности в подготовке педагогов представляет этап освоения мультимедийных технологий, представляющих собой взаимодействие «визуальной и звуковой информации под управлением интерактивного программного обеспечения с использованием современных технических и программных средств» (Огольцова 2007: 44), поскольку освоение данных технологий требует хорошего знания информационных технологий, владения фундаментальными знаниями по своему предмету, обладания навыками разработки методического обеспечения для создания электронных курсов. В данном контексте комплексная подготовка педагога включает в себя обучение его как технолога, как специалиста в своей тематической области и как методиста, обладающего навыками сценариста, режиссера будущего занятия, web-дизайнера. В том случае, если педагог обращается к готовым курсам, размещенным в интернет-сети, или выставляет свои для дистанционного обучения, понятие «образовательная среда» замещается понятием «виртуальная среда обучения», наряду с которым отдельные авторы употребляют синонимичные понятия: «информационно-обучающая среда» (Е.Н. Зайцева), «информационно-педагогическая среда» (А.А. Ахаян), «информационно-предметная среда» (И.В. Роберт), «медиасреда» (А.А. Журин, В.А. Ляшенко) (Кривых 2016).

Второй пласт медиаобразования – это формирование у обучающихся коммуникативных навыков по осуществлению передачи и созданию медиатекстов в различных видах, формах и жанрах. И в этой связи необходимо освоение не только этических норм, но и раз-

личных дискурсов, характерных для разных социальных групп и задач взаимодействия. В том числе становится актуальным вопрос о развитии речи. В настоящее время существует много исследований, подтверждающих проблему обеднения языка, использования так называемого «албанского», что приводит к упрощению текстов, снижению их эмоциональной составляющей и в результате – к подмене моделями общения в интернет-пространстве социально-приемлемых моделей реального взаимодействия в обществе. Это становится одним из факторов дезадаптации молодежи, переносящей из виртуальной реальности выдуманные «я-концепции» в реальность (Абрамова 2012). Как следствие, становятся все более востребованными тренинги коммуникативных навыков, развития эмоциональной чуткости. Одним из путей решения этих задач становится обучение с привлечением медиаресурсов. В данном контексте на преподавателя ложится ответственность и по формированию коммуникационной среды взаимодействия с обучающимися, независимо от того, является ли пространство обучения реальным или виртуальным. В свою очередь, педагогические работники, привлеченные к планированию и проведению учебного процесса в условиях распределенного доступа, должны не только хорошо разбираться в предмете обучения, но и владеть необходимыми навыками организации учебной деятельности (Ибрагимова, Скобелева 2017: 16–20).

Таким образом, формирование современного пространства медиаобразования невозможно без качественной подготовки педагогов, готовых развивать медиаграмотность своих учеников. Но рассмотренные выше аспекты модификации требований к профессиональной подготовке педагога в связи с изменениями образовательной среды под влиянием включения медиасредств обучения обуславливают проблему пересмотра процесса подготовки, усиления ее технологической составляющей, увеличения внимания к языковой и коммуникативной подготовке независимо от специализации.

ЛИТЕРАТУРА

- Абрамова М.А. 2012. Медиареальность как фактор ремифологизации общественного сознания // Вестник Нижневартского государственного университета 3, 96–101.
- Абрамова М.А., Каменев Р.В. 2017. Высокие технологии в инновационном развитии высшего образования // Философия образования 4, 153–163.
- Абрамова М.А., Каменев Р.В., Крашенинников В.В. 2018. Высокие технологии: влияние на социальные институты и применение в профессиональном образовании: Монография. Новосибирск: Манускрипт.

Гаврилов А.А. 2013. Социально-философское осмысление теоретических и практических проблем медиаобразования // Омский научный вестник 5, 113–116.

Гендина Н.И. 2007. Информационная грамотность как приоритет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» // Программа ЮНЕСКО «Информация для всех» в России: Сб. докладов на спец. семинаре Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» в рамках 14-й Международной конференции «Крым–2007». М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 99–113.

Гендина Н.И. 2012. Формирование информационной и медиаграмотности в условиях информационного общества: новая инициатива ЮНЕСКО и проблемы российского информационного образования // Научный диалог 1, 140–161.

Ибрагимова Л.А., Скобелева И.Е. 2017. Электронные образовательные ресурсы как важный элемент обеспечения качественной подготовки будущих специалистов среднего звена // Вестник Нижневартковского государственного университета 3, 16–20.

Кривых С.В. 2016. Развитие теоретических представлений о медиаобразовании // Академия профессионального образования 6, 3–12.

Мастерман Л. 1993. Обучение языку средств массовой информации // Специалист 4, 22–23.

Огольцова Н.Н. 2007. Мультимедийные проекты как средство повышения квалификации педагогов: Дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк.

Руденко И.А. 1986. Радиовещание для детей и юношества: становление, развитие проблем современного функционирования: Дис. ... канд. филол. наук. М.

Федоров А.В. 2005. Медиаобразование в Германии, Австрии и Швейцарии // Медиаобразование 2, 97–106.

Федоров А.В. 2007. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия // Инновации в образовании 4, 30–47.

Фельдштейн Д.И. 2012. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Научные исследования в образовании 1, 3–16.

Холмов М.И. 1983. Становление советской журналистики для детей. Л.: Изд-во ЛГУ.

Warschauer M. 2001. Millennialism and media: Language, literacy, and technology in the XXI century // AILA Review 14, 49–59.

REFERENCES

Abramova M.A. 2012. Mediareal'nost' kak faktor remifologizacii obshchestvennogo soznaniya [Media reality as a factor of social consciousness remythologization]. In: Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Nizhnevartovsk State University]. Vol. 3. P. 96–101. (In Russian).

Abramova M.A., Kamenev R.V. 2017. Vysokie tekhnologii v innovacionnom razvitii vysshego obrazovaniya [Advanced technologies in innovative development of higher education]. In: Filosofiya obrazovaniya [Philosophy of education]. Vol. 4. P. 153–163. (In Russian).

Abramova M., Kamenev R.V., Krashennnikov V.V. 2018. Vysokie tekhnologii: vliyanie na social'nye instituty i primenenie v professional'nom obrazovanii: Monografiya [Advanced technologies: impact on social institutions and application in higher education: Monograph]. Novosibirsk: Manuscript. (In Russian).

Gavrilov A.A. 2013. Social'no-filosofskoe osmyslenie teoreticheskikh i prakticheskikh problem mediaobrazovaniya [Social and philosophical understanding of theoretical and practical issues in media education]. In: Omskij nauchnyj vestnik [Omsk Scientific Herald]. Vol. 5. P. 113–116. (In Russian).

Gendina N.I. 2007. Informacionnaya gramotnost' kak prioritet Programmemy YUNESKO «Informaciya dlya vsekh» [Information literacy as a priority of UNESCO programme "Information for Everyone"]. In: Programma UNESCO «Informaciya dlja vsekh» v Rossii: Sb. dokladov na spec. seminare Rossijskogo komiteta Programmy UNESCO «Informaciya dlja vsekh» v ramkah 14-j Mezhdunarodnoj konferencii «Krym–2007» [UNESCO Programme "Information for Everyone" in Russia: Proceedings of the special seminar of the UNESCO programme "Information for Everyone" Russian Committee, 14th International Conference "Crimea-2007"]. Moscow: Interregional Library Collaborating Center. P. 99–113. (In Russian).

Gendina N.I. 2012. Formirovanie informacionnoj i mediagramotnosti v usloviyah informacionnogo obshchestva: novaya iniciativa YUNESKO i problemy rossijskogo informacionnogo obrazovaniya [Nurturing information and media literacy in information-oriented society: UNESCO's new initiative and issues of Russian information education]. In: Nauchnyj dialog [Scientific dialogue]. Vol. 1. P. 140–161. (In Russian).

Ibragimova L.A., Skobeleva I.E. 2017. Elektronnye obrazovatel'nye resursy kak vazhnyj element obespechenija kachestvennoj podgotovki budushhix specialistov srednego звена [Electronic educational resources as an important element in providing high quality training for future middle-rank specialists]. In: Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Nizhnevartovsk State University]. Vol. 3. P. 16–20. (In Russian).

Krivykh S.V. 2016. Razvitie teoreticheskikh predstavlenij o mediaobrazovanii [Development of theoretical ideas on media education]. In: Akademija professional'nogo obrazovaniya [Professional Education Academy]. Vol. 6. P. 3–12. (In Russian).

Masterman L. 1993. Obuchenie jazyku sredstv massovoj informacii [Media language training]. In: Specialist [Specialist]. Vol. 4. P. 22–23. (In Russian).

Ogoltsova N.N. 2007. Mul'timedijnye proekty kak sredstvo povysheniya kvalifikacii pedagogov: Dis. ... kand. ped. nauk [Multimedia projects as a means of teachers' professional development: PhD diss.]. Novokuznetsk. (In Russian).

Rudenko I.A. 1986. Radioveshhanie dlja detej i junoshestva: stanovlenie, razvitie problem sovremennogo funkcionirovaniya: Dis. ... kand. filol. nauk [Broadcasting for children and youth: formation and development, current issues of functioning: PhD diss.]. Moscow. (In Russian).

Fedorov A.V. 2005. Mediaobrazovanie v Germanii, Avstrii i Shvejtsarii [Media education in Germany, Austria and Switzerland]. In: Mediaobrazovanie [Media Education]. Vol. 2. P. 97–106. (In Russian).

Fedorov A.V. 2007. Razvitie kriticheskogo myshleniya v mediaobrazovanii: osnovnye ponyatiya [Development of critical thinking in media education: main concepts]. In: Innovacii v obrazovanii [Innovations in education]. Vol. 4. P. 30–47. (In Russian).

Feldstein D.I. 2012. Psihologo-pedagogicheskaya nauka kak resurs razvitiya sovremennogo sociuma [Psychological and pedagogical science as a resource for the development of modern society]. In: Nauchnye issledovaniya v obrazovanii [Scientific Research in Education]. Vol. 1. P. 3–16. (In Russian).

Kholmov M.I. 1983. Stanovlenie sovetskoj zhurnalistiki dlja detej [Buildup of Soviet journalism for children]. Leningrad: LSU Publishing house. (In Russian).

Warschauer M. 2001. Millennialism and media: Language, literature, and technology in the XXI century. In: AILA Review. Vol. 14. P. 49–59. (In English).

R.V. Kamenev, V.V. Krasheninnikov, A.I. Trotskaya
Novosibirsk, Russia

MEDIA EDUCATION AND TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. The subject of the research is media education as a factor that has caused changes in the system of education in general and in professional training of teachers in particular. The object of the research is teachers' professional training. The aim of the work is to consider the transformed meanings of the concept "media education" and to show the role and goals of media education for the modern education system, as well as changes in quality requirements for training teachers who work in the field of media education.

It is shown how media teaching-learning model has transformed, with the example of media libraries which has been developing modern educational media space. There is an updated assessment of the quality of information that children use not only within the school information space, but also from mass media, the Internet, etc., which makes skills for analyzing media texts a crucial condition for keeping safe the national human capital and culture and educating highly marketable specialists.

There is analysis of differences in understanding the term "media literacy", which entail further misunderstanding of the concept "media competence". There is a dispute on the necessity to define the media competences for mere users and for educators.

The authors conclude that the results of reviewing requirements for teachers' professional training, caused by changes in educational environment through incorporating media in teaching-learning, make it necessary to refresh the process of training, to strengthen its technological component, to intensify language and communicative aspects regardless of specialization.

Key words: media education, media literacy, media competency, requirements for teachers' professional training, media sphere of education.

About the authors: Roman Vladimirovich Kamenev¹, Candidate of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty for Technology and Entrepreneurship; Valerij Vasil'evich Krasheninnikov², Candidate of Engineering Sciences, Professor of the Department for Science of Mechanics; Alla Ivanovna Trotskaya³, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department for Pedagogy and Psychology of Higher Education.

Place of employment: *Novosibirsk State Pedagogical University*^{1,2,3}.

Каменев Р.В., Крашенинников В.В., Троцкая А.И. Медиаобразование и профессиональная подготовка педагогов // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2019. № 1. С. 65–71.

Kamenev R.V., Krasheninnikov V.V., Trotskaya A.I. Media education and teachers' professional training // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 1. P. 65–71.

ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО И ПАССИОНАРНОГО ОТНОШЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье дана сущностная характеристика понятию «ответственное отношение курсанта военного вуза к будущей профессиональной деятельности», а также раскрыта сущность явления пассионарности курсантов и их пассионарного отношения к профессиональной деятельности. Рассматривается профессиональная направленность как результат профессионального самоопределения личности военнослужащего, итогом которого становится положительное или негативное отношение к профессии офицера. Раскрываются основные факторы и условия формирования ценностного, информационно-познавательного и поведенческого блоков ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности у курсантов военного вуза. Описание факторов и условий формирования ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности и развитого идейного мира как компонента пассионарности у курсантов военных вузов сопровождается осмыслением концепции «гуманизации» современного военного образования. Дан краткий анализ актуальности процесса формирования ответственного и пассионарного отношения к будущей профессиональной деятельности у курсантов военных вузов, осуществлена попытка изучения возможностей гуманитарных дисциплин в организации особой воспитательной среды для его эффективности. Раскрываются особенности игровых технологий, выступающих стимулом для активной познавательной деятельности курсантов и индивидуализации процесса обучения; раскрыты возможности интеграции педагогических технологий, обеспечивающей усвоение учебного материала через активную познавательную деятельность курсантов и формирование у них ответственного и пассионарного отношения к профессиональной деятельности в будущем.

Ключевые слова: высшее военное образование; гуманизация военного образования; профессиональная деятельность; формирование ответственного отношения к профессиональной деятельности; пассионарность; идейная осознанность; идейность; идейный мир; игровые технологии; интеграция педагогических технологий; факторы и условия формирования ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности.

Сведения об авторах: Анжела Александровна Лен¹, кандидат педагогических наук, доцент кафедры морально-психологического обеспечения (боевых действий авиации), член-корреспондент МАНПО; Ирина Николаевна Стребкова², кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры морально-психологического обеспечения (боевых действий авиации).

Место работы: Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»^{1,2}.

Контактная информация: ^{1,2}394064, Россия, г. Воронеж, ул. Старых Большевиков, д. 54А; тел.: 8 (473)226-47-52; 1тел.: 8(910)280-64-32, e-mail: angelaplatonova@mail.ru; 2тел.: 8(910)246-60-38, e-mail: strebkovair@mail.ru.

Одна из первоочередных задач для российского образования и науки заключается в поиске и апробации новых педагогических систем, технологий и методик, обеспечивающих качественную подготовку специалистов, в дополнение к уже действующим. Современное общество с его ориентацией на потребление материальных благ породило человека интеллектуально развитого и технически образованного, который заботится о своем физическом и материальном состоянии и комфорте, забывая о духовном здоровье. Последствия этих негативных явлений проявляются в системе социальных, межличностных отношений, что является показателем духовной ограниченности современного молодого поколения, зачастую лишённого чувства ответственности и долга перед окружающим миром. В связи с этим в современных условиях актуализируется про-

блема поиска перспективных направлений организации образовательного процесса, способствующих укреплению духовно-нравственных ценностей будущих представителей офицерского корпуса. Таким образом, формирование ответственного отношения к профессиональной деятельности в годы учебы в военном вузе становится одной из значимых задач системы отечественного военного образования.

В.Н. Горяйнов полагает, что ответственное отношение курсанта военного вуза к будущей профессиональной деятельности – это интегративное нравственное и профессионально значимое свойство личности, представляющее собой совокупность ценностного, информационно-познавательного и поведенческого компонентов, возникающее как результат ответственной зависимости, проявляющееся в готов-

ности к добровольному морально обоснованному выбору социально целесообразной, компетентной, самостоятельной и инициативной деятельности военного профессионала, направленной на защиту Отечества и собственную морализацию (Горайнов 2007: 54).

Рассматривая проблему ответственного отношения курсантов к будущей профессиональной деятельности, необходимо проанализировать основные, на наш взгляд, факторы и условия формирования основных компонентов данного свойства личности.

Одним из главных факторов выступает мотивация, рассматриваемая в психологии как динамический процесс физиологического и психологического управления поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность, устойчивость.

Понимая значимость мотивов, необходимо уточнить их классификацию. Прежде всего, в отечественных психолого-педагогических исследованиях мотивы, связанные с выбором профессии, условно разделены на следующие группы: внешние (положительные и отрицательные) и внутренние, а также осознанные и неосознанные. Общественная и личная значимость профессии, удовлетворение, которое приносит профессиональная деятельность, благодаря ее творческому характеру, возможность общения, руководства другими людьми, возможность продвижения по службе, одобрение коллектива – это положительные внешние мотивы. К отрицательным внешним мотивам относятся воздействие на личность путем давления, наказания, критики и другие действия негативного характера.

Наиболее эффективным с точки зрения удовлетворенности профессиональной деятельностью и ее результатом является преобладание внутренних мотивов в совокупности с положительной внешней мотивацией. Осознанные мотивы выражаются в умении курсантов рассказать о том, для чего они учатся, какие причины побуждают их к действию; выстроить побуждения по степени значимости. Неосознанные – лишь ощущаются, существуют в не контролируемых сознанием влечениях, которые могут быть очень сильными. Поэтому формирование ответственного и пассионарного отношения к профессиональной деятельности будет успешным при условии преобладания у курсантов осознанного, внутреннего мотива ее выбора.

Более широким является понятие «мотивационная сфера» личности. Мотивационную сферу понимают как стержень личности, к

которому стремятся ценностные ориентации, социальные ожидания, установки, различные виды мотивов и другие социально-психологические характеристики.

Мотивация как сложное явление, объединяющее мотивы, качества и свойства личности, установки, включает в качестве еще одного компонента направленность личности.

Н.И. Конюхов, В.Н. Селезнев, В.В. Сысоев рассматривают профессиональную направленность составной частью общей направленности личности, которая как интегративное явление, с учетом доминирующих установок, включает: личную направленность (стремления действовать ради собственного престижа, собственного благополучия, и т. д.); общественную (стремления действовать в интересах коллектива и общества); деловую (доминируют стремления личности к различным видам деятельности, в том числе и профессиональной) (Конюхов и др. 2012).

Рассматривать профессиональную направленность необходимо и как результат профессионального самоопределения личности военнослужащего, итогом которого может стать положительное или негативное отношение к профессии офицера. М.И. Дьяченко под направленностью личности военнослужащего понимал личную целеустремленность человека, определяющую линию его поведения в жизни, в деятельности, в отношениях с другими людьми. О направленности можно судить по тому, к чему стремится воин, какие позиции в жизни защищает, во имя чего совершенствует политические и военные знания, к чему равнодушен или безразличен, как любит Родину и ненавидит ее врагов (Дьяченко, Феденко 1967).

Военно-профессиональная направленность, занимая важное место в структуре личности будущего офицера, характеризуется следующими параметрами: мотивы выбора профессии и удовлетворенность этим выбором; наличие устойчивого интереса к профессии; самооценка своего соответствия требованиям профессии; реалистичность представлений о профессии; отношение личности к своей профессии и своим возможностям.

Высокая степень приверженности идеям и смыслом патриотического характера, а также глубинная вера в дело, которому офицер посвящает свою жизнь, характеризуются такой чертой личности, как пассионарность. Следуя определению Л.Н. Гумилёва, создателя концепции пассионарного этногенеза, мы определяем пассионарность как непреодолимое внутреннее стремление (осознанное или неосознан-

ное) к деятельности, направленное на достижение какой-либо цели или идеи, которые могут казаться личности даже ценнее собственной жизни. Определенная степень жертвенности является неотъемлемой частью пассионарного поведения, однако речь не всегда идет о самопожертвовании, связанном с откровенно деструктивными для личности явлениями. Пассионарий жертвует в первую очередь своим комфортом, состоянием полного покоя и гармонии с окружающей средой, поскольку пассионарное поведение подразумевает не адаптированность к среде, а способность и желание влиять на нее, трансформировать относительно собственных идей и замыслов, т. е. демонстрировать сверхадаптацию.

Таким образом, пассионарное отношение офицера к собственной военно-профессиональной деятельности не будет ограничиваться лишь соблюдением необходимого и достаточного количества уставных норм, но будет составлять для него глубоко интериоризированную совокупность смыслов и осознанных идей, принятых как на уровне разума, так и на уровне чувства и воли. Однако для того, чтобы идеи и смыслы были в полной мере интериоризированы будущим офицером, необходимо добиться высокой степени осознанности уже существующих доминирующих идей военно-профессиональной деятельности и способности курсанта формулировать собственные субъективно значимые идеи в данной сфере (Вьюнова, Стребкова 2015).

Таким образом, можно говорить о необходимости формирования развитого идейного мира будущего офицера как компонента пассионарности его личности, выражаемой в пассионарном отношении к профессии.

Понятие развитого идейного мира ключевым образом связано с понятием идейности как таковой. Согласно определению Н.И. Коныхова, идейность – это качество личности, заключающееся в приверженности ее определенной целостной системе идей и соответствующему ей социальному, нравственному идеалу; последовательная верность им в теории и практике (Коныхов 1994).

О понимании идеального как выражения деятельной способности говорит и Д.И. Дубровский, утверждая, что «идеальное образует одну из необходимых методологических предпосылок, позволяющих поместить в фокус анализа именно становление, человечески-живое историческое движение. Причем это относится к становлению нового знания, новых ценно-

стей, новых процессов, событий и социальных отношений» (Дубровский 2002: 122).

Главная цель любого педагога, начиная от воспитателя дошкольной образовательной организации до преподавателя университета, – развивать умственный потенциал и способствовать развитию познавательной активности воспитанников, зажечь искру познания, побудить личность к перманентной активности в творении добра, стремлении к прогрессу и служению людям и Отчизне.

Какими путями и методами готовить такую личность? Анализ теории и практики преподавания в вузах показывает, что у многих молодых людей преобладает формальное, обезличенное отношение к предметам, что значительно затрудняет процесс освоения и применения ими знаний в практической деятельности. Согласно психологическим исследованиям, знание становится действительным в случае, если оно приобретает для человека статус ценности. Только являясь ценностью и средством профессиональной деятельности, знание превращается в «живое» знание, выступает подлинным «органом индивидуальности» специалиста и, в свою очередь, определяет его отношение к собственной военно-профессиональной деятельности и военно-профессиональной действительности в целом. Поэтому мотивация, ценностно-смысловое, идейное отношение будущего офицера к получаемым знаниям будут являться важными факторами формирования компонентов ответственного и пассионарного отношения к профессиональной деятельности у курсантов военного вуза.

Образование – это важнейший ресурс развития современного общества. Ставшая крылатой фраза О. Бисмарка о том, что франко-прусскую войну выиграл учитель, точно зафиксировала преобразовательную роль педагогики во всех сферах человеческой деятельности. Педагогическая наука универсальна по своей сути и практической направленности. Всех специалистов-носителей знаний в различных областях науки в вузе объединяет образовательная деятельность, а учебно-воспитательный процесс невозможно качественно осуществлять без знаний педагогики: ее законов, закономерностей, принципов, технологий, методов, средств и педагогических приемов. Необходимо заметить, что говорить сегодня о педагогике в «чистом» виде невозможно, она всецело опирается на достижения психологии. Применительно к выпускникам военной академии это означает, что в своей деятельности они будут встречаться с педагогикой как составной частью деятельности

профессионального военного. Вышесказанное об универсальности педагогической науки является преамбулой к теме о «гуманизации» современного военного образования. Поэтому необходимым условием формирования мотивации как фактора формирования ответственного и пассионарного отношения к профессиональной деятельности будет являться гуманизация военного образования, которая представляет собой «разворот» всех составляющих процесса подготовки будущих офицеров непосредственно к личности. Гуманизация современного российского высшего военного образования, по мнению А.С. Попова и Л.И. Холиной, позволит сформировать целостную личность будущего офицера, которая сможет сконцентрировать в себе самые позитивные черты человека (Попов, Холина. 2016: 67–69). Соглашаясь с данной точкой зрения, мы считаем, что важную роль в реализации концепции «гуманизации» образовательного процесса высшей военной школы играет гуманитарная составляющая, неотъемлемой частью которой является учебная дисциплина «Психология и педагогика». Военный педагог, который осмысливает и осознает необходимость гуманизации современной армейской действительности, прежде всего, должен преобразовывать ее на гуманистической основе. Следовательно, офицер должен передавать своим подчиненным не только армейский, но и нравственный опыт, опыт взаимоотношений между людьми, основанных на гуманных ценностях, а также распространять основные гуманистические идеи военно-профессиональной сферы.

Смещению акцентов в сторону гуманизации современного военного образования будет способствовать отказ от устаревших субъект-объектных отношений, ориентация на субъект-субъектные и организация новой системы подготовки будущих офицеров. Преподаватели зачастую испытывают затруднения в организации субъект-субъектного взаимодействия с обучающимися, в эффективных коммуникациях, что очень важно в реализации интерактивного подхода, требуемого современными Федеральными государственными образовательными стандартами.

Повышению эффективности процесса формирования у курсантов ответственного и пассионарного отношения к будущей профессиональной деятельности будет способствовать реализация воспитательного потенциала дисциплины «Психология и педагогика». Полнота и глубина реализации воспитательных возможностей в процессе преподавания данной дисциплины

обеспечиваются, по нашему мнению, преднамеренным выбором содержания, являющегося по своему характеру преимущественно мировоззренческим, логически стройным, последовательным, глубоким и аргументированным. Использование фактов из области, непосредственно связанной с настоящей или будущей профессиональной деятельностью офицера, практические примеры из жизни войск формируют у курсантов психологическую подготовку к профессиональной деятельности, побуждают их к самосовершенствованию, развивают положительное отношение к профессии, помогают сориентироваться в уже существующем идейном поле военно-профессиональной деятельности. Развитие у будущих офицеров ценностных ориентаций, собственных субъективно значимых идей и смыслов в процессе изучения психологии и педагогики также способствует формированию их профессиональных компетенций.

Понимание значимости формирования высокого уровня усвоения психолого-педагогических знаний курсантами побуждает преподавателей кафедры морально-психологического обеспечения (боевых действий авиации) ВУНЦ ВВС «ВВА им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» с большим интересом изучать передовые образовательные технологии, позволяющие более эффективно строить этот процесс.

Важно помнить, что сегодня технологии обучения в военном вузе – не застывшая схема учебного процесса, не готовые шаблоны и стереотипы, а живой творческий процесс решения многочисленных и далеко не простых проблем подготовки будущих офицеров, опирающийся на классическую дидактику и являющийся ее творческим продолжением.

Если вспомнить, что профессионально-педагогическая деятельность приравнена к актерскому труду, то современный преподаватель вуза должен быть компетентным, в том числе, в области нетрадиционных педагогических технологий, т. к. в ходе преподавания психологии и педагогики необходимо воздействовать и на чувства, волю, интересы, психические состояния курсантов, а не только на познавательные процессы. Основу процесса формирования психолого-педагогических знаний и прочного их усвоения составляет индивидуализация обучения.

Индивидуализация – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей обучающихся, создание условий для проявления и развития личности как индивидуальности посредством выбора соответствующего ее воз-

возможностям, потребностям и интересам содержания, форм и методов обучения (Трайнев 2005: 10). Индивидуальные особенности, которые нужно учитывать при индивидуализации обучения, – это индивидуальные различия, основанные на разных уровнях мотивации. Особенности памяти (скорость, прочность запоминания); особенности восприятия и усвоения учебного материала; «темпы продвижения»: количество заданий, необходимых для возникновения обобщений, отношение к учебе, интересы, эмоциональные и деловые качества – это индивидуальные особенности, которые необходимо учитывать сегодня при организации обучения будущих офицеров.

Учет индивидуальных особенностей курсантов в процессе индивидуализации учебной работы показывает, что на основании того, какие особенности личности учитываются, можно выделить два вида индивидуального подхода:

- учет комплекса различных особенностей курсантов;
- учет какой-либо отдельной особенности.

Одним из направлений индивидуализации обучения является использование на занятиях игровых технологий.

Игры, безусловно, повышают эффективность вузовского обучения, и этим окупаются затраты времени, сил и средств на их проведение. Трудоемкость такого обучения значительно выше традиционного, однако «выгода» перекрывает все затраты. Игра как основная форма игровой технологии представляет собой надежное средство пробуждения интереса к профессиональной деятельности.

Цель игровой деятельности курсантов триединая:

- получение знаний и навыков для будущей профессиональной деятельности;
- оценка себя в исполняемой роли;
- победа в соревновании.

Деятельность преподавателя в игре сводится к ее планированию, организации и руководству.

Игра способствует творческому поиску, что в итоге приводит к формированию необходимых современному офицеру креативных качеств личности, таких как: любознательность, гибкость мысли, эмоциональная открытость, оригинальность, множество идей, находчивость в ответах, внезапное озарение, быстрое решение проблем и др.

Непринужденная игровая обстановка толкает на поиск ответа, ситуация успеха со-

здает благоприятную атмосферу, а результат в игре команды зависит от всех участников; соревновательность в работе, возможность посоветоваться – все эти игровые элементы повышают познавательную активность курсантов, формируют интерес к учебной дисциплине «Психология и педагогика» в целом.

Одной из наших задач было определение влияния использования игровых технологий на формирование у курсантов ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности и развитие их идейного мира.

Так, после проведения цикла семинарских и практических занятий с использованием игровых технологий с курсантами 4 курса был проведен опрос по выявлению эффективности данной работы. Большая часть опрошенных в ходе пилотажного исследования курсантов (126 человек) указали на возможность раскрытия творческого потенциала, развитие способности решать нестандартным путем возникающие психолого-педагогические задачи и проблемы, возможность обдумать и сформулировать субъективно важные для каждого идеи. Большинство респондентов отметили изменения в отношении к учебной дисциплине, появление к ней устойчивого интереса. Многие курсанты выразили уверенность в том, что в процессе проведения «Брейн-ринга», «Что? Где? Когда?» и других интеллектуальных викторин происходит гармонизация социальных и личностных отношений.

Используя различные методы и формы игровых технологий, мы убеждены, что в качестве их преимущественных отличий можем выделить следующие:

- снижение нагрузки как профилактика стресса;
- участие каждого курсанта в педагогическом процессе;
- повышение качества дисциплины на занятиях;
- снижение уровня тревожности у курсантов с заниженной самооценкой;
- повышение уровня ответственности каждого участника игры;
- повышение познавательной активности курсантов;
- улучшение понимания основных идей военно-профессиональной деятельности;
- усиление эмоционального компонента, сопутствующего интериоризации личностных смыслов военно-учебной и военно-профессиональной деятельности;

□ формирование более доброжелательных межличностных взаимоотношений и в целом комфортной обстановки на занятии;

□ возможность каждого курсанта продемонстрировать свой собственный потенциал;

□ развитие положительного отношения к выбранной профессии.

Также курсантов привлекает и визуальная эстетическая сторона, поэтому создание красочных кроссвордов, использование фрагментов художественных фильмов, репродукций портретов великих педагогов и полководцев (с предоставлением информации с помощью презентации в программе PowerPoint) создает и особую эстетическую атмосферу на занятии.

Оценивая результативность игровых технологий при реализации учебной дисциплины «Психология и педагогика», мы пришли к выводам, что курсанты активны на протяжении всего занятия, т. к. в любой момент времени большая часть аудитории задействована в учебном процессе, в отличие от традиционных занятий, когда один говорит, а все остальные слушают. При работе в группах у курсантов расширяется кругозор, совершенствуется умение логично излагать свои идеи, развивается речь, вырабатывается умение красиво и правильно говорить. При выполнении определенных заданий изучение материала происходит самостоятельно, в результате совершенствуются навыки самостоятельной работы с текстом, с книгой, с различными методическими материалами, умение конспектировать, составлять схемы, разрабатывать план и т. д. Кроме того курсанты имеют возможность выбора источников информации (конспект лекций, учебник, презентация, статьи из журналов и т. д.). Особую роль на таких занятиях играют руководители подгрупп (капитаны команд), которые играют роль экспертов при выборе правильных ответов, распределяют обязанности при выполнении заданий, что способствует формированию навыков управленческой деятельности.

Анализ профессиональной подготовки будущих офицеров с использованием различных технологий обучения позволил нам предположить о существовании определенной зависимости между конкретными качествами и свойствами личности военнослужащего и образовательными технологиями. Так, реализуя в процессе профессиональной подготовки будущих офицеров технологию проблемного обучения, мы способствуем развитию у курсантов аналитического мышления и идейной осознанности. Используя в процессе изучения психоло-

гии и педагогики кейс-технологию, мы влияем на формирование у курсантов независимых друг от друга личностных качеств будущих офицеров, таких как самостоятельность, организованность, толерантность и т. д., а также коммуникативных качеств (умений вести научный диалог, аргументированно отстаивать свою точку зрения, делать обобщения и выводы).

Реализация в военно-педагогическом процессе синтеза педагогических технологий может способствовать формированию такого конкретного свойства личности будущего офицера, как ответственное и пассионарное отношение к будущей профессиональной деятельности. Следовательно, в реальном образовательном процессе военного вуза возникает сложная многоаспектная зависимость между формированием у курсантов личностных свойств и использованием педагогических технологий.

Искусство преподавателя учебной дисциплины «Психология и педагогика» в военном вузе как раз и состоит в том, чтобы так проанализировать, структурировать информационное поле предстоящей деятельности курсанта, чтобы в сжатой, но доступной форме передать ему ключевые идеи этой учебной дисциплины в ситуации, обеспечивающей усвоение учебного материала через активную познавательную деятельность. А это возможно при условии рационального использования образовательных технологий.

Таким образом, использование потенциала учебной дисциплины «Психология и педагогика» в процессе реализации концепции «гуманизации» военного образования и рациональное использование педагогических технологий способствуют повышению познавательной активности курсантов, формированию профессионально важных качеств, ценностных ориентаций, идейного мира, необходимых для успешной военно-профессиональной деятельности, о специфике которой главный редактор журнала «Наследник», выпускник МИФИ, протоиерей М. Первозванский пишет так: «... есть – врачи, учителя, военные и священники, представители которых испытывают чувство и состояние полной внутренней удовлетворенности, потому что их профессиональная деятельность связана со служением. Само понятие “служение” означает, что человек подчиняет свою жизнь чему-то более высокому и значимому, чем материальная обеспеченность и житейский комфорт. Служение – это когда человек должен жертвовать и своим спокойствием, и своим благополучием, а

порою и жизнью, исполняя свой служебный долг» (Первозванский 2011: 47). Такое описание полностью согласуется с определением пассионарной личности и отражает суть пассионарного отношения военнослужащего к своей основной деятельности.

Служение Родине в любом качестве невозможно без ответственного и пассионарного отношения к будущей профессиональной деятельности, без любви к Отечеству, без воспита-

ния у военнослужащих патриотических чувств, которые должны переживаться совокупно с любовью к ближнему, и без субъективного осмысления гуманистических идей современной военной службы. Все эти качества способны гармонизировать психологически сложную обстановку жизни и деятельности воинского коллектива и эффективно развиваются на занятиях по психологии и педагогике.

ЛИТЕРАТУРА

- Вьюнова Н.И., Стребкова И.Н.* 2015. Пассионарность преподавателя вуза: диагностика, проектирование и развитие. Воронеж: Воронежский ЦНТИ.
- Горайнов В.И.* 2007. Воспитание у курсантов военного вуза ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. соц. наук. Челябинск.
- Дубровский Д.И.* 2002. Проблема идеального. Субъективная реальность. М.: Канон+, 122.
- Дьяченко М.И., Феденко Н.Ф.* 1967. Основы психологии: Учебное пособие. М.: ВПА.
- Конюхов Н.И., Селезнев В.Н., Сысоев В.В.* 2012. Профессиональная направленность личности: теоретические подходы к изучению // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки» 2, 136–143.
- Конюхов Н.И.* 1994. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы. М.: Макцентр, 182.
- Первозванский М.* 2011. Нелюбимая работа: крест или вызов? // Православный журнал «Фома» 5 (97), 45–48.
- Попов А.С., Холина Л.И.* 2016. Особенности гуманизации современного российского высшего военного образования // Международный научно-исследовательский журнал 8, 67–69.
- Трайнев В.А.* 2005. Учебные и деловые игры в педагогике, экономике, управлении, социологии, психологии: методология и практика проведения: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС».

REFERENCES

- Vyunova N.I., Strebkova I.N.* 2015. Passionarity of a university teacher: diagnostics, design and development]. Voronezh: Voronezhskij TSNTI. (In Russian).
- Gorajnov V.N.* 2007. Vospitanie u kursantov voennogo vuza otvetstvennogo otnosheniya k budushchej professional'noj deyatel'nosti: Avtoref. dis. ... kand. sots. nauk [Developing responsible attitude towards future professional activity of military higher educational institution cadets: Thesis of PhD diss.]. Chelyabinsk. (In Russian).
- Dubrovskij D.I.* 2002. Problema ideal'nogo. Sub'ektivnaya real'nost' [The problem of the ideal. Subjective reality]. Moscow: Kanon+. P. 122. (In Russian).
- D'yachenko M.I., Fedenko N.F.* 1967. Osnovy psikhologii: Uchebnoe posobie [Fundamentals of Psychology: Textbook]. Moscow: VPA. (In Russian).
- Konyukhov N.I., Seleznev V.N., Sysoev V.V.* 2012. Professional'naya napravlennost' lichnosti: teoreticheskie podkhody k izucheniyu [Personality professional orientation: theoretical approaches to the study] In: Vestnik MGOU. Seriya «Psikhologicheskie nauki» [Moscow Region State University Journal. Psychological Sciences Edition]. No. 2. P. 136–143. (In Russian).
- Konyukhov N.I.* 1994. Prikladnye aspekty sovremennoj psikhologii: terminy, zakony, kontseptsii, metody [Applied aspects of modern psychology: terms, laws, concepts, methods]. Moscow: Makentr. P. 182. (In Russian).
- Pervozvanskij M.* 2011. Nelyubimaya rabota: krest ili vyzov? [Unloved work: a cross to bear or a challenge?] In: Pravoslavnyj zhurnal «Foma» [Russian Orthodox journal "Foma"]. No. 5 (97). P. 45–48. (In Russian).
- Popov A.S., Kholina L.I.* 2016. Osobennosti gumanizatsii sovremennoego rossijskogo vysshego voennogo obrazovaniya [Humanization features of modern Russian higher military education]. In: Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal [The International Journal of Research and Practice]. No. 8. P. 67–69. (In Russian).
- Trajnev V.A.* 2005. Uchebnye i delovye igry v pedagogike, ekonomike, upravlenii, sotsiologii, psikhologii: metodologiya i praktika provedeniya: Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov [Educational and business games in Pedagogy, Economics, Management, Sociology, Psychology: Methodology and facilitation practice: Textbook for university students]. Moscow: VLADOS. (In Russian).

*A.A. Len, I.N. Strebkova
Voronezh, Russia*

DEVELOPING RESPONSIBLE AND PASSIONATE ATTITUDE OF MILITARY ACADEMY CADETS TO FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITIES

Abstract. This article describes the concept of «military academy cadets' responsible attitude to future professional activities» and explains the phenomenon of cadets' passionarity and passionate attitude to a professional activity. The professional orientation is considered as a result of the professional self-identification of a military man, giving him a positive or negative attitude towards the profession of an officer. It reveals the main factors and conditions for developing value-based, informational, cognitive and behavioral aspects of a responsible attitude towards future professional activities of military higher education institution cadets. The description of the factors and conditions needed for creating a responsible attitude towards future professional activities and the developed ideological world as a component of passionarity among cadets of military universities is accompanied by an interpretation of the modern military education "humanization" concept. The article gives brief relevance analysis of the process of forming a responsible and passionate attitude towards future professional activity among cadets of military universities. The authors make an attempt to study the possibilities of humanitarian disciplines in organizing a special educational environment for its effectiveness. The study reveals the characteristics of game-based technologies that give an impulse to students' cognitive activity and individualization of the learning process. The research points out the possibilities of integrating pedagogical technologies, ensuring successful learning through cognitive activity of cadets and the formation of their responsible and passionate attitude towards professional activity in the future.

Key words: higher military education; humanization of military education; professional activity; developing responsible and passionate attitude to professional activities; passionarity; ideological awareness; ideology; ideological world; game-based technologies; educational technologies integration; factors and conditions for the formation of a responsible attitude towards future professional activities.

About the authors: Angela Aleksandrovna Len¹, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Moral and Psychological Support (Aviation Operations), Corresponding Member of the ITAS (International Teacher's Training Academy of Science); Irina Nikolaevna Strebkova², Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of the Department of Moral and Psychological Support (Aviation Operations).

Place of employment: Air Force Military Educational and Scientific Center 'Zhukovskiy – Gagarin Air Force Academy'^{1,2}.

Лен А.А., Стребкова И.Н. Формирование ответственного и пассионарного отношения курсантов военного вуза к будущей профессиональной деятельности // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 1. С. 72–79.

Len A.A., Strebkova I.N. Developing responsible and passionate attitude of military academy cadets to future professional activities // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 1. P. 72–79.

УДК 376.1

*Г.Р. Линкер, Ю.М. Юсупова
Нижневартовск, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В настоящей статье представлено описание экспериментального исследования по формированию и развитию профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования в условиях школы. В исследовании приняли участие педагоги общеобразовательного учреждения, реализующего адаптированные образовательные программы в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Законодательно установлено получение образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья как одного из приоритетных направлений государственной политики. Реализация принципов инклюзивного образования в соответствии с требованиями ФГОС требует от педагогов непрерывного процесса по развитию профессиональных компетенций и формированию личностно-профессиональных ориентаций педагогов в области инклюзивного образования.

Профессиональная компетенция педагога в области инклюзивного образования – это совокупность сформированных компетенций, обуславливающих способность осуществлять профессиональные функции в

процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения и создание условий для его развития и саморазвития. В ходе исследования отобраны мероприятия по реализации программы формирования и развития профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования в условиях школы. Решение этих задач предполагало формирование у педагогов компонентов профессиональной компетенции: мотивационной, ценностной, операционной и рефлексивной, а также способности к осуществлению нового вида педагогической деятельности – к реализации инклюзивного учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: инклюзия; инклюзивное образование; профессиональные компетенции; готовность к педагогической деятельности; профессиональная готовность; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; повышение квалификации педагогов.

Сведения об авторах: Гульнара Ринатовна Линкер¹, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогического и социального образования; Юлия Мухаматовна Юсупова², аспирант кафедры педагогики и педагогического и социального образования.

Место работы: Нижневартковский государственный университет¹.

Контактная информация: ¹628605, Россия, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56; e-mail: linkerg@yandex.ru; ²e-mail: catlin89@mail.ru.

Инклюзивное образование, как часть общей педагогической практики, в настоящее время нормативно закреплена в международных документах, и Российская Федерация, ратифицировав Саламанскую декларацию (1994), приняла на себя обязанности по организации инклюзивного образования, позволяющего избежать социальной сегрегации детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, обеспечив им полноценное включение в образовательный процесс. Законодательно установлено получение образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья как одно из приоритетных направлений государственной политики. Право каждого человека на образование, в том числе на получение качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, гарантирует Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Инклюзивное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. С учетом многообразия особых образовательных потребностей создаваемая система должна быть многовариативной, гибкой, адаптивной, что требует существенных изменений организации учебного процесса, содержания образования и, соответственно, подготовки к этим процессам педагогов.

Становление инклюзивного образования в отечественной педагогике ставит перед педагогами ряд серьезных задач. В профессиональном стандарте педагога указано, что в современной образовательной ситуации возникает новое требование к педагогу – готовность и способность обучать детей независимо от их

способностей, особенностей развития, ограничений здоровья и объективно сложившейся социальной ситуации. Данные преобразования предполагают расширение требований к организации профессиональной деятельности педагогов, введению новых функциональных обязанностей, соответствию уровня образования занимаемой должности; изменения профессионально значимых и личностных качеств педагогов.

Тенденции современного этапа развития образования в условиях инклюзии в России и необходимость формирования и развития профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования в условиях школы позволили выделить актуальные противоречия:

□ между требованиями на реализацию инклюзивного образования в отечественной педагогической практике и недостаточной сформированностью профессиональных компетенций педагогов для осуществления инклюзивного образовательного процесса;

□ между востребованностью отечественной системы образования в высокопрофессиональных, компетентных педагогах общеобразовательных школ в области инклюзивного образования и недостаточной разработанностью теоретического обоснования содержания и технологии формирования профессиональной готовности педагогов к осуществлению образовательного процесса в условиях инклюзии;

□ между необходимостью реализации инклюзивной практики и формирования профессиональных компетенций педагогов и недостаточностью программно-методических материалов, обеспечивающих инклюзивный образовательный процесс.

Одним из первых в отечественной педагогике идею интегрированного обучения аргументировал Л.С. Выготский, который сформулировал задачи специальной педагогики и специальной школы. Для современной практики важно утверждение Л.С. Выготского, что развитие аномального ребенка – социальная проблема, и поэтому особая задача педагогики – «технократически вправить ребенка в нормальную колею развития», понимая, что это – особая траектория и особый культурный тип развития (Выготский 1983).

Ряд российских ученых (Л.И. Аксенова, И.М. Бгажникова, Н.Н. Малофеев и др.) считают, что эффективным условием образования детей с ограниченными возможностями здоровья является дифференцированный отбор и дифференцированная организация учебного процесса (Бгажникова 2006). Авторы считают, что не для всех детей с ограниченными возможностями здоровья подходит совместное обучение с нормально развивающимися сверстниками, с учетом их отклонений. По мнению данных ученых, таким детям должна быть предоставлена возможность обучения в специальных (коррекционных) учреждениях.

По мнению Т.Ю. Четвериковой, «инклюзия подразумевает совместное обучение и воспитание детей, имеющих ОВЗ, с их нормально развивающимися сверстниками – по одним программам, учебникам, с использованием единых критериев оценки знаний. Инклюзия представляет собой частный случай интеграции. Соответственно, понятие “интеграция” (соединение) значительно шире, чем “инклюзия” (включение)» (Четверикова 2013).

Таким образом, для реализации инклюзивного образования необходимы:

□ разработка законодательной базы, нормативно-правовой основы инклюзивного образования;

□ компетентное сопровождение специалистами (тьюторами, психологами, дефектологами, логопедами, специалистами по социально-бытовому ориентированию и др.);

□ формирование инклюзивной культуры образовательного учреждения, толерантного отношения социума к детям с ограниченными возможностями здоровья;

□ реализация инновационных технологий и методов работы в инклюзивном образовании;

□ организация «безбарьерной среды», обеспечение образовательных учреждений техническими средствами;

□ разработка адаптированных образовательных программ и методическое сопровождение их реализации в образовательном процессе;

□ развитие профессиональной компетенции педагогических работников в области инклюзивного образования.

Методологическую основу исследования составили исследования, раскрывающие моделирование инклюзивного образования с точки зрения синергетического подхода (И.Е. Аверина, С.В. Алехина, Т.П. Дмитриева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и др.); психологические и методологические основы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова, Е.А. Александрова и др.); организационные основы инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и подготовки кадров к этим условиям (Л.В. Андреева, Н.Н. Баль, Д.И. Бойков, Е.Ф. Войлокова и др.); концепция профессиональной компетентности педагогов (Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, В.А. Козырева, С.А. Писарева, Н.В. Чекалева и др.).

Общим принципом организации инклюзивного образовательного процесса выступает создание образовательной среды, являющейся наименее ограничивающей и наиболее включающей. Создание образовательной среды, наиболее отвечающей этому принципу, сопровождается рядом изменений в материальных, нормативных, организационных основах учебного заведения. Среди этих изменений важнейшей выступает подготовка, связанная с этапом психологических и ценностных изменений. Данный этап достаточно основательно описывает в работах С.В. Алехиной, которая указывает на «имеющиеся в настоящий момент дефицит научно-методического обеспечения развития инклюзивных процессов в образовании, дефицит кадрового обеспечения, организации подготовки и повышения квалификации специалистов в области психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования» (Алехина 2011: 84).

В психолого-педагогической литературе понятие «компетенция» имеет различные интерпретации. В.А. Болотов, В.В. Сериков, выделяя содержание компетенции, утверждают, что «отражен такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (т. е. относящихся ко мно-

гим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций» (Сериков 1994).

В понятие компетенций педагога включаются и социально-педагогические компетенции. В отдельных зарубежных странах (США, Англия, Германия, Франция) понятие «компетенция» отражает требования к современному работнику, наряду с формальными факторами его квалификации и образования, к социальной составляющей его личностных качеств (Д.Ж. Мерилл, Д. Юл, И. Стевик). Важной особенностью этих подходов выступает акцент на саморазвитие личности, под которым понимается процесс изучения развития собственно личности, при котором она принимает требования, трансформирует их для себя, адекватно уровню сознания, развития способностей, сформированных потребностей.

По мнению Н.И. Запрудского, проектирование и реализация учебно-воспитательного процесса в современной школе характеризуется компетентностным подходом. Он полагает, что «под содержанием образования понимаются не только знания, умения и навыки, но и ключевые компетенции. Это предопределяется широким представлением о цели образования: не наполненный знаниями, а социализированный человек, способный к успешной жизни в быстро меняющихся условиях, которые характеризуются множеством проблем и противоречий, широким выбором жизненных стратегий» (Запрудский 2008).

Схожей позиции придерживается А.В. Хуторской, характеризующий компетентность как совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной и продуктивной деятельности с ними. Далее он выделяет образовательную компетенцию как «совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, опыта деятельности ученика, необходимых, чтобы осуществлять личностно и социально значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности» (Хуторской 2002).

В толковании некоторых авторов понятие «профессиональная компетентность педагога» пересекается с понятием «готовность к профессиональной деятельности» (Н.Н. Лобанова, А.И. Панарин, В.А. Сластенин и др.). В.А. Сластенин определяет понятие «профессиональная компетентность педагога» как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической дея-

тельности, что характеризует его профессионализм (Сластенин 2002). А.И. Мищенко понимает профессиональную компетентность педагога как единство его теоретической готовности педагогически мыслить и практической готовности педагогически действовать.

Понятие «готовность к деятельности» в ряде исследований рассматривается как предстартовое состояние (А.Д. Ганюшкин), состояние бдительности (Л.С. Нерсисян), активное состояние личности, вызывающее деятельность (Н.И. Кузнецова), совокупность профессионально обусловленных требований к педагогу (Е.Н. Шиянов).

Ю.В. Койнова считает готовность к педагогической деятельности важным компонентом профессиональной компетентности. При этом мы исходим и из определения В.А. Сластенина, отмечающего, что «готовность к деятельности – это наличие у субъекта образа определенного действия и постоянной направленности на его выполнение. Она включает установку на осознание педагогической задачи, модель вероятного поведения, определение специальных способов деятельности, оценку своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата» (Сластенин 2002).

Готовность к педагогической деятельности в целом рассматривается как личностное образование, включающее профессионально значимые качества педагога, совокупность необходимых для этой деятельности общих и специальных знаний, умений, навыков и потребность к осуществлению этой деятельности. Готовность помогает молодому специалисту успешно выполнять свои профессиональные обязанности, правильно использовать знания и опыт, сохранять самоконтроль и перестраиваться в различных жизненно-практических ситуациях. К.М. Дурай-Новакова, В.А. Сластенин характеризуют готовность к профессиональной деятельности как интегральное качество личности, которое объединяет мотивационный, когнитивный, операциональный и оценочный компоненты (Линкер 2015).

Система профессиональной готовности педагога включает в себя:

□ психологическую готовность, под которой понимается разная степень сформированности направленности на педагогическую профессию, наличие интереса к работе и потребности к саморазвитию и самообразованию, развитие профессионального мышления;

□ научно-теоретическую готовность, включающую необходимый объем психолого-педагогических и специальных знаний;

□ практическую готовность, предполагающую наличие сформированных на требуемом уровне профессиональных умений и навыков;

□ психофизиологическую и физическую готовность – наличие соответствующих предпосылок для овладения педагогической деятельностью, сформированность профессионально значимых качеств; соответствие состояния здоровья и физического развития требованиям педагогической деятельности.

Таким образом, готовность – характеристика потенциального состояния, позволяющая педагогу развиваться в профессиональном отношении, а компетентность может проявляться только в реальной деятельности, переходя с внутреннего плана на внешний. Компетентность – категория оценочная, характеризующая специалиста как субъекта определенной деятельности, устойчивая способность к деятельности со знанием дела. Исходя из того, что под способностью понимаются индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного выполнения определенной деятельности, под профессиональной компетентностью целесообразно понимать способность эффективно решать практические задачи в реальной профессиональной деятельности.

Отдельные исследователи рассматривают компетентность как явление динамичное, как процесс развития и саморазвития личности. Н.Н. Нацаренус считает, что «профессиональная компетентность – качественная характеристика субъекта, приобретаемая им в процессе профессионального обучения. В результате самостоятельной работы она постепенно трансформируется в профессионализм, который является высоким мастерством, характеризует глубокое овладение профессией, выражается в умении творчески пользоваться усвоенной в процессе обучения информацией» (Нацаренус 1998).

По мнению М.А. Чошанова, профессиональная компетентность – «динамичное явление, являющееся результатом непрерывного процесса профессионального развития, самосовершенствования. Знания и умения, даже определенные творческие способности устаревают со временем, становятся неадекватными современному состоянию общества, новым технологиям». Исследуя данный феномен, он далее от-

мечает, что «компетентность предполагает постоянное обновление знания, владение новой информацией, актуальной в данное время, умение добывать новые знания, обрабатывать накопленные и применять их в своей практической деятельности. Компетентный специалист должен уметь пользоваться освоенными методами решения проблем, причем в зависимости от конкретных условий применять метод, наиболее эффективный в данной ситуации, а также обладать способностью среди множества решений выбрать оптимальное, аргументированно опровергнув ложные, т. е. обладать критичностью мышления. Таким образом, содержание понятия “компетентность” включает в себя следующие основные признаки: мобильность знаний, гибкость метода и критичность мышления» (Чошанов 1996).

Для понимания сути профессиональных компетенций педагога необходимо выявить их структуру. Признаки компетентности выделяет М.Г. Янова: «Структура профессиональной компетенции педагога определяется не только профессиональными базовыми знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями в профессии, характеризующими его мотивы и предпочтения, умение ценить знания, опыт, отношения с людьми в профессии. Мотивы и предпочтения, побуждающие к педагогической деятельности, обуславливают эффективность и результативность данной деятельности. Мотивация выступает важным звеном в формировании способностей к учительскому труду. Реализуя себя в профессии, компетентный педагог постоянно стремится к профессиональному росту, саморазвитию, самоорганизации, самовыражению» (Янова 2012).

Для исследования важно выделить профессионально-личностные качества педагога как компонент компетенции. Т.А. Сергеева, Н.М. Уварова, С.Е. Назарова предлагают в определение компетенции включить профессионально-личностный компонент профессиональной деятельности, включающий профессиональные знания и умения, личностные качества, которые определяют позицию и направленность педагога как личности и субъекта деятельности (Назарова 2011).

Большинство исследователей, рассматривая профессиональную компетентность как структурно-функциональное образование, включают в нее совокупность знаний и умений педагога и его профессионально значимые качества, проявляющиеся в целенаправленной деятельности. Однако знания и умения, входя-

щие в структуру профессиональной компетентности, характеризуются большей гибкостью, являются основой для дальнейшего обновления, приобретения новой информации, актуальной в данное время, ее обработки и применения в своей практической деятельности. Тем не менее, стержнем компетентности являются не они, а качества личности педагога, ее направленность, мотивы, ценности, способность к рефлексии.

Профессиональная компетентность педагогов в условиях инклюзивного образования относится к специальным профессиональным компетентностям, так как представляет собой способность эффективного осуществления профессиональной деятельности учителя в условиях инклюзивного обучения, в результате чего происходит изменение объекта, на который направлена деятельность, расширение контингента обучающихся.

Таким образом, проанализировав различные подходы к определению структуры профессиональной компетенции педагога, мы пришли к выводу, что профессиональная компетенция педагога – это структурно-функциональное образование, включающее совокупность знаний и умений педагога, его профессионально значимые качества, проявляющиеся в целенаправленной деятельности. Стержнем компетентности являются качества личности педагога, ее направленность, мотивы, ценности, способность к рефлексии.

Для выявления состояния проблемы формирования и развития профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования в условиях школы нами было организовано и проведено исследование. На констатирующем этапе экспериментального исследования приняли участие 58 педагогов Казенного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Нижневартовская общеобразовательная санаторная школа». Для изучения состояния проблемы развития профессиональных компетенций педагогов в условиях инклюзивного образования были использованы следующие методы и методики исследования: анализ нормативных документов учреждения (Устав образовательной организации, локальные нормативные акты, отчеты о результатах самообследования, публичные доклады, программа развития учреждения и др.), методика «Самооценка инклюзивной готовности педагога» (Возняк 2017), методика оценки работы учителя (Митина 2010).

Анализ нормативных документов учреждения показывает высокий уровень заинтересованности педагогического коллектива школы в повышении своей квалификации. Профессиональную переподготовку по дополнительным профессиональным программам в области специальной педагогики и психологии прошли 74,1% (43 чел.) педагогов, из них по программе «Олигофренопедагогика» – 55,8% (24 чел.), «Тифлопедагогика и тифлопсихология» – 23,2% (10 чел.), «Коррекционная педагогика» – 20,9% (9 чел.). Многие педагоги имеют более одного документа о повышении квалификации, получение которых было обусловлено производственной необходимостью для осуществления профессиональной деятельности с детьми разных нозологических групп, а также потребностью педагогов в самообразовании.

Своевременное прохождение педагогами курсов повышения квалификации позволяет поддерживать профессиональные компетенции педагогических кадров школы на уровне современных требований, обеспечивает возможность углубленного теоретического изучения конкретной темы, способствует росту уровня профессиональной готовности и умения эффективно решать проблемы в образовательной практике.

В 2016 г. повышение квалификации осуществлялось в соответствии с планом-проспектом образовательных услуг, представленным в автоматизированной системе управления повышением квалификации (АСУПК). Списки слушателей были составлены с учетом ранее пройденной педагогами школы соответствующей подготовки и включал в себя только 25,8% (15) педагогов, не имеющих за последние 3 года документов о повышении квалификации, по проблемам обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра, проектирования адаптированных образовательных программ, актуальным вопросам реализации ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и др. Прохождение курсов повышения квалификации носит практическую направленность, педагоги школы стремятся пройти обучение с целью углубления и усовершенствования имеющихся профессиональных знаний, повышения качества профессиональной деятельности в связи с выполнением новых профессиональных задач.

Ежегодно штат педагогических работников школы пополняют молодые педагоги – 6,8% (4 чел.), для повышения качества работы которых в учреждении организована система

наставничества. Наставниками разработаны индивидуальные планы работы с молодыми педагогами, реализация которых способствует профессиональному становлению закрепленных педагогов.

С целью выявления уровня готовности педагогов образовательных организаций к образованию детей с ограниченными возможностями проведено анкетирование «Самооценка инклюзивной готовности педагога» (автор И.В. Возняк). Педагогам было предложено оценить свои проективные, аналитико-прогностические и коммуникативные умения по 5-балльной шкале. Результаты анкетирования показали, что профессиональный опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья имеют 84,4% (49 чел.) педагогов. 6,8% (4 чел.) молодых педагогов не имеют специальных знаний в области специальной педагогики и психологии. Большинство педагогов 84,4% (49 чел.) регулярно повышают свой профессиональный уровень во время прохождения профессиональных программ повышения квалификации по проблемам организации инклюзивного образования. Больше всего курсами повышения квалификации охвачены учителя начальных классов 56% (32 чел.) и педагогического дефектологического (дефектологи) 29% (17 чел.), меньше всего – учителя-предметники 8,6% (5 чел.) и молодые педагоги 6,8% (4 чел.).

Вопросы анкеты также были направлены на выявление знания педагогами нормативно-правовых документов инклюзивного образования, особенностей развития обучающихся с различными нозологическими группами нарушений и в области организации специальных условий обучения для детей с ОВЗ. Недостаточный уровень знаний нормативно-правовых документов указали 6,8% (4 чел.) педагогов. С современными подходами к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья и (или) в психологическом развитии ознакомлены 86,2% (50 чел.) педагогов. Самооценка педагогами собственных знаний об особенностях развития детей различных нозологических групп (дети с нарушениями слуха, зрения, эмоционально-волевой сферы, опорно-двигательного аппарата, речи, интеллекта) показала, что 74,1% (43 чел.) педагогов обладают высоким уровнем знаний, средний уровень продемонстрировали 18,9% (11 чел.) и 6,8% (4 чел.) – низкий. Свои знания специальных условий обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья 82,7% (48 чел.) педагогов оценили на высоком уровне,

12% (7 чел.) – на среднем и 5,1% (3 чел.) – на низком.

Анализ результатов самооценки сформированности педагогических умений показал, что разрабатывать адаптированную основную общеобразовательную программу на высоком уровне готовы 74,1% (43 чел.) педагогов, на среднем уровне – 18,9% (11 чел.), а низкий уровень показали 8,6% педагогов. Выявлено, что большинство педагогов (81%) умеют разрабатывать рабочие программы по предметам с учетом психофизического развития обучающегося и индивидуальных возможностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, однако 6,8% педагогов испытывают затруднения в составлении рабочих программ обучения и воспитания детей с ОВЗ ввиду недостаточного опыта работы. 86,2% (50 чел.) опрошенных педагогов готовы использовать в своей профессиональной деятельности современные психолого-педагогические методы работы. Однако до 12% (7 чел.) педагогов испытывают трудности в разработке образовательного процесса и психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, и 6,8% педагогов, а это молодые специалисты и педагоги, испытывают трудности в проектировании образовательного процесса в условиях инклюзии. Высокий уровень знаний в вопросе организации инклюзивного образования продемонстрировали 82,7% педагогов, собственное владение способами и приемами организации профессионального взаимодействия положительно оценили 63,6% педагогов. Небольшая часть педагогов (12%) затрудняется с подбором форм и методов включения детей с ОВЗ в инклюзивный образовательный процесс.

Для организации компетентного психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образовательного процесса в школе проводится внутришкольный психолого-медико-педагогический консилиум, целью которого является поддержка комфортной образовательной среды, способствующей наиболее полному развитию интеллектуального, личностного и творческого потенциала детей с ОВЗ с приоритетностью подготовки детей к полноценной жизни в обществе. К основным задачам консилиума относится предупреждение возникновения проблем развития ребенка с ОВЗ; содействие в решении актуальных задач развития, обучения, социализации; развитие психолого-педагогической культуры субъектов образовательного процесса; психологическое обеспечение адаптированных образовательных

программ; организация разработки индивидуальной программы комплексного сопровождения ребенка с участием специалистов школы (тьютора, дефектолога, логопеда, психолога и др.). Анализ результатов самооценки умений педагогов работать в команде показывает, что 12% (7 чел.) педагогов испытывают затруднения во взаимодействии с коллегами, специалистами при организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образовательного процесса.

Оценка работы учителя по методике Л.М. Митиной осуществлялась с целью выявления индивидуального уровня проявления (демонстрации) педагогом профессиональных компетенций по четырем компонентам: мотивационному, когнитивному, операционному и рефлексивному. Для установки сформированности компонентов нами были использованы уровни сформированности ключевых компетенций, предложенные Е.Б. Юсуповой, которая выделяет низкий, средний и высокий уровень развития какого-либо качества.

По результатам констатирующего этапа эксперимента более половины опрошенных исследуемой выборки 65,5% (38 чел.) продемонстрировали высокий уровень сформированности по мотивационному компоненту, 70,7% (41 чел.) – по когнитивному компоненту, 69% (40 чел.) – по рефлексивному компоненту, 77,6% (45 чел.) – по операционному компоненту. Наименьший показатель сформированности профессиональных компетенций выявлен по рефлексивному компоненту – 3,4% (2 чел.) педагогов и операционному компоненту – 6,8% (4 чел.) педагогов. Высокий уровень сформированности профессиональных компетенций обнаружен по операционному компоненту – 77,6% (45 чел.).

На формирующем этапе исследования нами была разработана и апробирована программа, целью которой являлось формирование и развитие профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования в условиях школы.

Задачи:

1. Создать в образовательном учреждении условия для развития у педагогов профессиональных умений работать в команде, обеспечивая комплексный характер психолого-педагогического сопровождения каждого ребенка в инклюзивном образовательном процессе.

2. Создать условия для профессионального роста и мотивации к повышению качества

профессиональной деятельности молодых педагогов в условиях инклюзивного образования.

3. Способствовать профессиональному самообразованию и развитию педагогов в области инклюзивного образования.

Ожидаемые результаты:

1. Повышение уровня сформированности компонентов профессиональных компетенций педагога в условиях инклюзивного обучения.

2. Повышение профессионального роста и мотивации к повышению качества профессиональной деятельности педагогов в условиях инклюзивного образования.

3. Владение педагогами умениями, способами организации профессионального самообразования, направленного на сохранение, укрепление здоровья, формирование здорового образа жизни школьников, в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Программа по формированию профессиональных компетенций педагога в условиях инклюзивного образования реализуется в три этапа.

На *первом этапе* проводилось изучение потребности в формировании и развитии профессиональных компетенций педагогов, формулирование цели программы исходя из запроса педагогов и администрации школ, планирование и организация программы. Для этого проведены беседы с администрацией, членами педагогических коллективов, сбор информации с помощью анкеты и методик.

На *втором этапе* осуществлялись разработка и реализация программы формирования и развития профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования в условиях школы. Основные мероприятия программы реализовывались по следующим ее этапам:

Подготовительный:

1) изучение педагогами актуальных нормативно-правовых документов в сфере образования;

2) вовлечение молодых педагогов в методические объединения школы;

3) подбор и закрепление наставников молодых специалистов школы;

4) создание условий формирования индивидуальных траекторий профессионального, карьерного и личностного роста педагогов и др.

Рабочий:

1) осуществление наставничества молодых педагогов;

2) участие молодых педагогов в конкурсах профессионального мастерства внутришкольного, муниципального, окружного уровней;

3) включение педагогов (педагогических команд) в современные направления научно-методической и исследовательской деятельности;

4) оценка удовлетворенности молодых педагогов профессиональной деятельностью;

5) участие в подготовке и проведении заседаний внутришкольного психолого-медико-педагогического консилиума;

6) участие в мероприятиях, обеспечивающих повышение квалификации педагогических работников и пропаганду передового педагогического опыта: семинаров, открытых уроков, мастер-классов, круглых столов;

7) руководство производственными практиками студентов вузов, ссузов и др.

Заключительный:

1) оценка профессиональной деятельности педагогических работников школы;

2) психологическая поддержка педагогов, профилактика эмоционального выгорания;

3) изучение удовлетворенности педагогов реализацией программы и др.

На *третьем этапе* реализации программы проведена оценка профессиональной деятельности педагогических работников в условиях инклюзивного образования, организована рефлексия опыта участия педагогов в программе, определены возможности получения обратной связи в ходе индивидуальных консультаций, проведены беседы с администрацией школы, подведены итоги реализации программы.

Рассмотренные три этапа составили экспериментальную программу формирования и развития профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования в условиях школы.

Таким образом, построение программы по формированию профессиональных компетенций педагогов в условиях инклюзивного образования позволило отобразить взаимосвязь и взаимозависимость целей, содержания и методов, что характеризует подготовку как целостный непрерывный процесс развития профессиональных компетенций педагогов, направленный на достижение гуманистических

целей и становление педагогических ценностей, в результате которых у педагогов формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования.

Инклюзивное обучение в узком понимании предполагает совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников в пределах одного класса по разным образовательным маршрутам. При таком подходе различия детей должны рассматриваться не как проблема, а как возможность развития процесса обучения. В широком смысле инклюзивное образование предполагает модернизацию всей философии образования, создавая равные условия для обучения и воспитания для каждого обучающегося. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен иметь возможность выбора образовательного учреждения, где каждый педагог обладает определенным уровнем сформированности профессиональной компетентности.

В качестве компонентов сформированности профессиональных компетенций педагога выступают: мотивационный – сформированность совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения; когнитивный – способность педагогически мыслить в условиях инклюзивного обучения; операционный – наличие усвоенных способов и опыта решения конкретных профессиональных задач (обучения, воспитания и развития учащихся) в процессе инклюзивного образования; рефлексивный – способность к рефлексии в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

В условиях организации инклюзивного образования в профессиональные компетенции педагога необходимо включать и уровень специальных профессиональных компетенций. Данный подход позволяет педагогу реализовывать как общие задачи, так и специфические, возникающие в инклюзивной образовательной практике. Наряду с необходимостью профессиональных компетенций определяются и ценностные ориентации педагогов, такие как мотивация, готовность к саморазвитию и другие компоненты.

ЛИТЕРАТУРА

Алехина С.В. 2011. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование 1, 83–92.

- Бгажнокова И.М.* 2006. Общее и специальное образование: пути к взаимодействию и интеграции // Вопросы образования 2, 30–39.
- Возняк И.В.* 2016. Развитие ценностно-мотивационного компонента готовности учителя к инклюзивному образованию детей // European Social Science Journal 2, 64–67.
- Возняк И.В.* 2017. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: Дис. ... канд. пед. наук. Белгород.
- Выготский Л.С.* 1983. Проблемы развития психики // Собрание сочинений в 6 томах. Т. 3. М.: Педагогика.
- Запрудский Н.И.* 2008. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем: Пособие для учителей. Минск: Сэр-Вит.
- Кузьмина О.С.* 2015. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: Дис. ...канд.пед.наук. Омск.
- Линкер Г.Р.* 2015. Творческие учебные задания как средство формирования готовности студентов вуза к организации летнего детского отдыха // Науковедение. Т. 7. № 1. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/14PVN115.pdf> (2018. 01 нояб.)
- Митина Л.М.* 1991. Психологические аспекты труда учителя: Учебное пособие. Тула: Тульский ОИПКРНО.
- Митина Л.М.* 2010. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. М.: Учреждение Российской академии образования «Психологический институт», МГППУ.
- Назарова Н.М.* 2011. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции // Психологическая наука и образование 3, 5–11.
- Нацаренус Н.Н.* 1998. Формирование профессионально-педагогической компетентности у студентов факультета дошкольного воспитания педагогических вузов: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. М.
- Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016). URL: <http://минобрнауки.рф> (2018. 01 нояб.)
- Сериков В.В.* 1994. Личностно-ориентированное образование. Вып. 5. М.: Педагогика, 16–21.
- Сластенин В.А., Исаев И.Ф.* 2002. Педагогика: Учебное пособие. М.: Академия.
- Хуторской А.В.* 2003. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование 2, 58–64.
- Четверикова Т.Ю.* 2013. Инклюзивное образование как педагогический феномен // В мире научных открытий 11.7(47), 326–331.
- Чошанов М.А.* 1996. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование.
- Янова М.Г.* 2012. Структура профессиональной компетентности педагога // Педагогический журнал 4, 63–73.

REFERENCES

- Alekhina S.V.* 2011. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspešnosti inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii [Teachers readiness as the main factor in the success of an inclusive process in education] In: Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]. No. 1. P. 83–92. (In Russian).
- Bgazhnokova I.M.* 2006. Obshchee i spetsial'noe obrazovanie: puti k vzaimodejstviyu i integratsii [General and special education: Ways for interaction and integration]. In: Voprosy obrazovaniya [Education Issues]. No. 2. P. 30–39. (In Russian).
- Voznyak I.V.* 2016. Razvitie tsennostno-motivatsionnogo komponenta gotovnosti uchitelya k inklyuzivnomu obrazovaniyu detej [Developing value-motivational component of teacher readiness for the children inclusive education]. In: European Social Science Journal. No. 2. P. 64–67. (In Russian).
- Voznyak I.V.* 2017. Formirovanie gotovnosti pedagogov k inklyuzivnomu obrazovaniyu detej v sisteme povysheniya kvalifikatsii: Dis. ... kand. ped. nauk [Formation of teachers' readiness for inclusive education of children in the system of advanced training: PhD diss.]. Belgorod. (In Russian).
- Vygotskij L.S.* 1983. Problemy razvitiya psikhiki. Sbranie sochinenij v 6 tomah [Problems of mental development. Collected works in 6 volumes]. Vol. 3. Moscow: Pedagogika. (In Russian).
- Zaprudskij N.I.* 2008. Modelirovanie i proektirovanie avtorskikh didakticheskikh sistem: Posobie dlya uchitelej [Modeling and designing copyright didactic systems: Handbook for teachers]. Minsk: Ser-Vit. (In Russian).
- Kuz'mina O.S.* 2015. Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya: Dis. ... kand. ped. nauk [Preparing teachers to work in an inclusive education: PhD diss.]. Omsk. (In Russian).
- Linker G.R.* 2015. Tvorcheskie uchebnye zadaniya kak sredstvo formirovaniya gotovnosti studentov vuza k organizatsii letnego detskogo otdykha [Creative study assignments as a means of shaping university students' readiness for children's summer rest organization]. In: Naukovedenie [Science Studies]. Vol. 7. No. 1. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/14PVN115.pdf> (01.11.2018). (In Russian).

Mitina L.M. 1991. Psikhologicheskie aspekty truda uchitelya: Uchebnoe posobie [Psychological aspects of teacher's work: Textbook]. Tula: Tul'skij OIPKRNO. (In Russian).

Mitina L.M. 2010. Psikhologu ob uchitele. Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelya: psikhologicheskoe sodержanie, diagnostika, tekhnologiya, korrektsionno-razvivayushchie programmy [To psychologist about teacher. Personal and professional development of a teacher: Psychological content, diagnostics, technology, correctional and developmental programs]. Moscow.: Uchrezhdenie Rossijskoj akademii obrazovaniya «Psikhologicheskij institut», [Establishment of the Russian Academy of Education "Psychological Institute"] MGPPU. (In Russian).

Nazarova N.M. 2011. K probleme razrabotki teoreticheskikh i metodologicheskikh osnov obrazovatel'noj integratsii [On the problem of developing theoretical and methodological foundations of educational integration]. In: Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]. No. 3. P. 5–11. (In Russian).

Natsarenus N.N. 1998. Formirovanie professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti u studentov fakulteta doskol'nogo vospitaniya pedagogicheskikh vuzov: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation of professional and pedagogical competence among students of the faculty of preschool education in pedagogical universities: Thesis of PhD diss.]. Moscow. (In Russian).

Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon RF ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 03.07.2016) [Federal Law "On Education in the Russian Federation" of 29.12.2012 No. 273-FL (03.07.2016 edition)]. URL: <http://minobrnauki.rf> (01.11.2018) (In Russian).

Serikov V.V. 1994. Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie [Personality-oriented education]. No. 5. Moscow: Pedagogika. P. 16–21. (In Russian).

Slastenin V.A., Isaev I.F. 2002. Pedagogika: Uchebnoe posobie [Pedagogy: Textbook]. Moscow: Akademiya. (In Russian).

Khutorskoj A.V. 2003. Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno orientirovannoj paradigmy obrazovaniya [Key competencies as a person-centered paradigm component of education]. In: Narodnoe obrazovanie [Folk Education]. No. 2. P. 58–64. (In Russian).

Chtverikova T.Yu. 2013. Inklyuzivnoe obrazovanie kak pedagogicheskij fenomen [Inclusive education as a pedagogical phenomenon]. In: V mire nauchnykh otkrytij [In the World of Scientific Discoveries]. No. 11. 7(47). P. 326–331. (In Russian).

Choshanov M.A. 1996. Gibkaya tekhnologiya problemno-modul'nogo obucheniya [Flexible technology of problem-modular learning]. Moscow: Narodnoe obrazovanie. (In Russian).

Yanova M.G. 2012. Struktura professional'noj kompetentnosti pedagoga [The structure of teacher's professional competence]. In: Pedagogicheskij zhurnal [Pedagogical Journal]. No. 4. P. 63–73. (In Russian).

G.R. Linker, Yu.M. Yusupova
Nizhnevartovsk

THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE REGARDING INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. This article represents experimental studies of the teacher's professional competencies buildup and development in the field of inclusive education in school. The research participants were teachers of the general education establishment that implements adapted educational programs in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of Primary General Education for students with disabilities.

The education of students with special health care needs is established by law as one of the prioritized areas of State policy. The implementation of the inclusive education principles in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard requires teachers to continuously develop professional competencies and form teacher's personal and professional orientations in the inclusive education field.

The professional teacher competence in the field of inclusive education is a combination of built-up competences that determine the ability to perform professional functions in inclusive education, taking into account different educational needs and ensuring the inclusion of children with disabilities in the environment of educational institutions and creating conditions for their development and self-development. In the course of the research, there were selected specific activities to implement the programme for building up teacher's professional competencies for implementing inclusive education in school. The solution of these tasks assumed building up the components of teaching competence: motivational, value, operational and reflexive ones, as well as a new type of teaching activity – implementing inclusive education in school.

Key words: inclusion; inclusive education; professional competencies; readiness for teaching; ability to perform professional functions; students with disabilities; professional development of teachers.

About the authors: Gulnara Rinatovna Linker¹, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical and Social Education; Yuliya Mukhamatovna Yusupova², Postgraduate (Researcher) at the Department of Pedagogy and Pedagogical and Social Education.

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

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.

Linker G.R., Yusupova Yu.M. The formation and development of teachers' professional competence regarding inclusive education // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 1. P. 79–89.

УДК 378

А.В. Мартынова
Нижневартовск, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН)

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования культуроведческой компетенции будущего учителя начальной школы в период профессиональной переподготовки специалиста (на примере изучения языковых дисциплин). Данная задача обозначена в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования. Автор подчеркивает, что организация работы по формированию культуроведческой компетенции представляет собой актуальную педагогическую задачу. Компетентностный подход – первостепенная задача, реализация которой является обязательной в условиях функционирования новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, определяющих цели обучения в виде компетенций, необходимых современному педагогу в профессиональной деятельности. Для решения обозначенной проблемы в качестве дополнительного методического инструментария автор предлагает использовать исторические документы и архивные акты в ходе изучения обязательных дисциплин («Теоретические основы и технологии начального языкового образования», «Теоретические основы начального литературного образования») учебного плана 44.03.01 – «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование». По мнению автора, изучение лингвистических дисциплин курса будет успешным при условии иллюстрации их наглядными примерами функционирования языковой единицы и ее эволюции, демонстрируемыми региональными текстами, что в итоге приведет к формированию культуроведческой компетенции будущего учителя начальной школы.

Ключевые слова: компетенция; компетентностный подход; культуроведческая компетенция; языковое образование; национальная культура; национальная ментальность; региональный текст; исторический документ.

Сведения об авторе: Алена Владимировна Мартынова, кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогического и социального образования.

Место работы: Нижневартковский государственный университет.

Контактная информация: 628600, Россия, г. Нижневартовск, ул. Интернациональная, д. 7, кв. 49; e-mail: arina-pirogova@yandex.ru.

Общепринято, что образование является системой, которая способна сохранять, передавать и отражать историко-педагогический опыт и трактовать его в соответствии с новыми конкретно-историческими условиями, инновационными тенденциями (Мехдиева 2016: 85–88). Формирование культуроведческой компетенции у будущего учителя начальной школы – важнейший вопрос, которому должно уделяться значительное внимание в период прохождения профессиональной переподготовки специалистов высшего образования. Эта необходимость диктуется временем, поскольку основной задачей начального этапа образования в современной школе является подготовка личности, гражданина, принадлежащего, с одной сторо-

ны, к определенному этносоциуму, культуре, исторической эпохе, с другой – гражданина региона, России и мира. Понимание компетенции как способности применять знания, умения и личностные качества для эффективной деятельности в определенной области легло в основу компетентностного подхода в образовании (ФГОС НО от 06.10.2009 г. № 373). Опираясь на Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, под компетентностным подходом в образовании понимаем совокупность знаний, умений и личностных качеств, способность их применения для достижения эффективности в деятельности определенной области. Исходя из сказанного, считаем, что в решении данной за-

дачи педагогический подход заключается в том, чтобы отобрать из содержания народных традиций оптимальный объем знаний, скоординировать отобранные знания с общими стандартами образования, создав тем самым педагогическую модель совершенной личности (Ибрагимова 1995).

Большое внимание поставленному вопросу необходимо уделять в период профессиональной переподготовки специалистов высшего образования, в особенности если речь идет об учителях начальной школы. Методически грамотно сформированная культуроведческая компетенция у студента-слушателя – это верный путь к правильной работе будущего учителя с подрастающим молодым поколением и достижению поставленных задач и целей современного начального образования. В этой связи неоспорим факт актуальности проблемы и детального изучения заявленного вопроса. Вопрос формирования ценностей этнической культуры как важного качества личности обучающихся непосредственно связан с формированием этнического сознания, являющегося предметом исследования ряда психологов и философов. В их работах выявлены закономерности и ценности национальной культуры, ее влияние на социально-культурные, экономические, политические процессы в обществе (Салаватова 2014: 3).

Определение языка как формы выражения национальной культуры, проведение параллели между национальным языком и историей народа, установление особенностей специфики русского языка, представления о нормах русского речевого этикета и формирование культуры межнационального общения – все эти позиции лежат в основе компетентностного подхода, реализуемого на сегодняшний день в образовательной системе в целом, в том числе и в системе профессиональной переподготовки специалистов по дополнительной профессиональной программе «Начальное образование». В этой связи неоспорим факт актуальности проблемы и детального изучения вопроса. Теме формирования культуроведческой компетенции посвящено большое количество работ ученых-исследователей, которые включают данный феномен в ряд структурированных и взаимосвязанных компонентов, а именно: осознание того, что язык – не только средство познания, но и средство общения, форма социальной памяти, другими словами, «культурный код нации». По этой причине сегодня важно развивать умение сопоставлять факты языка и факты

действительности, умение видеть культурный фон, стоящий за каждой языковой единицей, умение обнаруживать в текстах разных стилей национально и регионально значимые лексемы и понимать их роль в тексте (Быстрова 2003: 13).

Сегодня мы можем наблюдать стремление человечества к сохранению своей культуры и осознание ее значимости и идентичности, а это означает, что назрела необходимость детального и глубокого изучения, погружения в культуру края, округа и региона. Безусловно, национальный язык считаем зеркалом той или иной культуры, и на сегодняшний день определено точно декламированы функции языка, где язык – важнейший фактор в формировании этнокультурных представлений. Поскольку первостепенной направленностью изучения русского языка является формирование высоко нравственной личности, большинство дисциплин, имеющих филологическую основу и изучаемых в вузе при профессиональной переподготовке специалистов, с учетом грамотного методического сопровождения в полной мере способствуют формированию культуроведческой компетенции. В.М. Шаклеин пишет: «Обучаемые должны осознавать, что язык – составная часть культуры, основной инструмент усвоения, носитель специфических черт национальной ментальности. Каждый язык отражает культуру того народа, который на нем говорит» (Шаклеин 2004: 15). С этим утверждением нельзя не согласиться, определенно, язык является хранилищем духовной культуры народа и исторической культуры народности.

Один из путей, способствующий формированию указанной компетенции, – осознанный анализ истории языка и истории народа. Аудиторные занятия по дисциплинам учебного плана профессиональной переподготовки специалистов гуманитарного направления могут быть дополнены анализом древнейших текстов, хранящих в себе сведения о языковом историческом наследии, традициях народа и родного края. Подобным нововведением в содержание дисциплин филологической направленности могут стать деловые документы прошлых веков, например, фрагменты дозорных книг или документы писцового делопроизводства, хранящиеся в региональных архивах древних актов. В последние десятилетия дозорные книги активно вводятся в научный оборот учеными-лингвистами, это особый жанр русского документа – жанр книги, ведущийся регулярно, по распоряжению администратора сводный документ, регистрирующий факты по определен-

ным хозяйственным, финансовым, кадровым и другим вопросам (Качалкин 2003: 32).

Весьма интересным и важным для студента-слушателя при осмыслении этимологии языковых явлений могут оказаться подтвержденные исторические сведения. XVI–XVII вв. – время становления и развития языка русского народа и время образования русского национального языка. Именно в этот период начинают складываться нормы литературного языка нового времени. В эволюционном отношении в этот период значительную роль играли стилистические традиции и принципы употребления языковых средств, складывавшиеся внутри одной из важнейших функциональных разновидностей языка в деловой речи. Это было следствием отражения в деловой письменности всех сторон социально-экономической жизни народа, ее демократичности, следствием бурного развития центрального и местного делопроизводства в Московском государстве XVI–XVII вв. Этот «период истории русского языка эпохи великорусской народности следует понимать как период одновременного интенсивного развития общего и локального, при взаимном обогащении, взаимопроникновении диалектов и складывающегося общего в науке». «Местные варианты русской деловой речи в XVI–XVII вв. не подавляются и не заменяются московскими, но обогащаются его языковыми средствами. И сами они развиваются в общерусском масштабе, внося свой вклад в развитие русской деловой речи» (Дерягин 1971: 10–18). Привлечение исторических текстов при изучении дисциплины гуманитарного цикла «Теоретические основы и технологии начального языкового образования» учебного плана профессиональной переподготовки специалиста направ-

ления «Начальное образование» облегчит восприятие раздела курса «Технологии грамматики, словообразования и орфографии». Анализируя методические условия формирования грамматических и словообразовательных понятий, изучения основ фонетики, графики и орфографии, морфемного состава слова, опираясь на архивные источники, можно проследить эволюцию становления языка, его временные изменения с опорой на исторические факты. Древние акты – незаменимый источник для изучения языковой теории, анализа этапов формирования русского правописания, становления языка и раздела языкознания – лексикологии. И, как известно, этимологический анализ является эффективным приемом в формировании орфографических навыков.

Апробация данного утверждения осуществляется в форме работы с историческим источником в рамках изучения указанного курса раздела «Лексикология как раздел науки о языке». Лексике и методике работы с ней на уроках русского языка в начальной школе отведено небольшое количество учебных часов, но несмотря на это раздел представляется интересным и при его изучении у студентов-слушателей возникает большое количество вопросов. Исторические данные о становлении стилистики русского национального языка украшают и поясняют этот раздел, поскольку содержат в себе пояснения образования слов со ссылкой на тот или иной исторический фактор. Например, анализируя данные Дозорной книги г. Тобольска, можно проследить эволюцию в образовании мужских имен (РГАДА. Ф. 214. Д. 3. Л. 34–46 об.) и прийти к выводам, представленным ниже.

Таблица 1

Формулы образования личных имен существительных

Однокомпонентные

календарные имена: попы, дьяки, архимандриты, протопопы, протодьяконы, ключари, звонари, например: «*лавка Борисоглѣбсково діакона Степана по челобитью Троецкой Сергіева архимандрита Діонисья*»

Такой анализ способствует пониманию образования слов в русском языке, в данном случае имен собственных. Как показывает пример, выбор имени у наших предков, проживающих на территории Тюменской области, был процессом неслучайным, именовали детей в

Двукомпонентные

календарные и некалендарные имена + продуктивные форманты: -ов, -ий, -ев, -ого: служилые люди, стрельцы, пушкари, городовые воротники, козаки, прозвища, например: «...двор стрельца куземки Коверзина...», «...двор стрельца Филки Трушниковой...», «...двор стрельца Семейка Кобылки...».

соответствии с календарем: *Иван, Петр, Богдан*, порядком рождения в семье: *Вторьшико, Пятюнчик*, характеру новорожденного: *Гневаш, Негодуйко*, времени рождения: *Знойко*, социального положения и т. д. В связи с этим исследование языковых процессов периода ста-

новления национального языка возможно в нескольких аспектах: установление роли языка деловой письменности в становлении норм литературного языка, соотношение языка деловой письменности с общеупотребительными нормами национального языка (главным образом – с его обиходно-разговорной речью) и территориально и социально локализованными языковыми средствами (Пирогова 2013: 26). Таким образом, можно говорить об историческом источнике как о своеобразной копилке лингвистического материала, содержащей в себе региональную ономастическую лексику, устаревшие слова и диалекты и, что важно, огромное количество исторических фактов регионального характера.

Учебный план программы профессиональной переподготовки направления «Начальное образование» включает в себя дисциплину «Теоретические основы и технологии начального литературного образования». Обращение

к данным исторического источника формирует расширенное представление о народном языке как феномене национальной культуры и достоянии духовного богатства народа. Иначе говоря, как справедливо заметил Н.Ю. Штрекер: «Язык в реке времени». Анализ исторических текстов в рамках курса способствует лексической работе, поскольку основы словообразования лежат в истории языка, более того, устаревшая лексика, вышедшая из обихода и не употребляемая в современном мире, широко представлена в русских народных сказках, которые входят в программу литературного чтения для начальной школы. Литературное чтение – один из основных предметов в системе начального образования, совместно с русским языком он формирует функциональную грамотность подрастающего поколения. Пример работы с историческими текстами при проведении практических занятий курса представлен в таблице 2.

Таблица 2

Учебно-исследовательские задания практического занятия раздела курса

«Организация литературного чтения в начальной школе».

Тема: «Восприятие литературно-художественных произведений младшими школьниками»

| Задача | Ожидаемые результаты работы |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Составить план урока литературного чтения, 4 класс (2 часа по программе). Тема: А.С. Пушкин «Сказка о попе и его работнике Балде». | 1. Организационный момент. 2. Актуализация опорных знаний. 3. Подготовка к восприятию произведения. 4. Проверка первичного восприятия прочитанного: а) словарная работа; б) беседа. 5. Повторное чтение. 6. Анализ произведения 7. Итоги урока. 8. Домашнее задание. 9. Рефлексия. |
| 2. Опираясь на текст сказки, проанализируйте устаревшие слова с точки зрения их этимологии и лексического значения. | <i>Чупрун</i> – кафтан – пальто – верхняя одежда. <i>Светелка</i> – ветхий домик – небольшая комната – помещение. <i>Тятя</i> – родственная принадлежность, близкая к отцу – нежное обращение. Имя собственное <i>Балда</i> – глупый, несмышленный и т. д. |
| 3. Составьте подробный конспект фрагмента урока «Проверка первичного восприятия прочитанного». | Подробный фрагмент урока, анализ не знакомых учащимся слов в тексте сказки, подборка иллюстраций к устаревшим словам. |

Анализ происхождения устаревших и вышедших из употребления форм слова на лекционных занятиях курса «Теоретические основы и технологии начального языкового образования» значительно облегчает работу на практических занятиях курса «Теоретические основы и технологии начального литературного образования». В этой связи очень важна преем-

ственность дисциплин лингвистического направления.

Таким образом, вопрос формирования культуроведческих компетенций в процессе преподавания той или иной дисциплины плана профессиональной переподготовки специалистов актуален для преподавателя. Пути его решения лежат во введении в систему изучения дисциплин лингвистического характера исто-

рических текстов, содержащих в себе информацию этимологического характера, что очень важно при установлении происхождения слова и его лексического значения. Обращаясь на учебных занятиях языковой направленности в вузе к историческим региональным текстам, анализируя с их помощью языковые факты и явления современного русского языка, педагог высшей школы помогает студенту-слушателю понять и прочувствовать все богатство, которое заложено в его исторической основе, а также развить интеллектуальную и речевую деятельность. Знание истории родного языка, его культуры и этапов формирования позволяют расширить границы владения родным языком и его нормами, способствуют возникновению мотивации к изучению языка, что в свою очередь способствует формированию познавательного интереса к учебному предмету.

Одна из актуальных проблем современного общества связана с воспитанием культур-

ного человека. Решение этой проблемы также лежит в основе проводимой работы. Анализируемая проблема напрямую связана с неравнозначностью в представлении образования и культуры человека, эти понятия смежны и должны быть рассмотрены одновременно. Важную роль в формировании культуроведческой компетенции будущего учителя начальной школы в период профессиональной переподготовки специалиста играет понимание слушателями задач, стоящих перед современным педагогом начальной школы. В этой связи особое внимание необходимо уделить формированию компетентностной и культуросообразной платформы в образовании, а значит, обращение к историческому наследию языка необходимо. Формирование культуроведческой компетенции у слушателей курсов переподготовки должно стать основным средством становления специалиста в области профессиональной деятельности начального образования.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

РГАДА – Российский государственный архив древних актов

ЛИТЕРАТУРА

Быстрова Е.А. 2003. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках // А.П. Фурсов (отв. ред.). Русская словесность 1. М.: Школьная пресса, 35–40.

Дерягин В.Я. 1971. К вопросу об индивидуальном и традиционном в деловой письменности (на материале важских обрядных XVII в.) // С.И. Котков (отв. ред.). Русский язык: Источники для его изучения. М.: Наука, 10–18.

Дозорная книга г. Тобольска. 1624 // РГАДА. Сибирский приказ. Ф. 214. Д. 3. Л. 1–74.

Ибрагимова Л.А. 1995. Формирование духовного мира младших школьников на традициях народной педагогики ханты и манси: Дис. ... канд. пед. наук. М.

Качалкин А.Н. 2003. Разные названия и значения одного документа // В.Т. Костомаров (отв. ред.). Русская речь. М.: Наука, 34–42.

Мехдиева И.Д. 2016. К проблеме формирования духовно-нравственных ценностей педагогического коллектива в контексте программы «Социокультурные истоки» // А.С. Кругликов (отв. ред.). Православие. Наука. Образование 2. Нижневартовск: НВГУ, 85–88.

Пирогова А.В. 2013. Дозорные книги городов Московского государства первой трети XVII в. в аспектах исторической стилистики и лингвистического источниковедения: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Архангельск.

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

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373).

Шаклеин В.М. 2010. Лингвокультурологический аспект изучения русского языка в школе в условиях современной лингвокультурной ситуации // В.М. Шаклеин (отв. ред.). Современная языковая ситуация и совершенствование подготовки учителей-словесников. Воронеж: Научная книга, 18–24.

Штрекер Н.Ю. Формирование этнокультуроведческой компетенции в процессе изучения лингвистических дисциплин // Народное образование. Педагогика. URL: <http://www.cr-journal.ru> (2018. 25 дек.).

REFERENCES

Bystrova E.A. 2003. Tseli obucheniya russkomu yazyku, ili kakuyu kompetentsiyu my formiruem na urokakh [Learning objectives of the Russian language, or what kind of competence we form]. In: Russkaya slovesnost' [Russian Language Arts]. No. 1. P. 35–40. (In Russian).

Deryagin V.Ya. 1971. K voprosu ob individual'nom i traditsionnom v delovoj pis'mennosti (na materiale vazhskikh obryadnykh XVII v.) [On the issue of the individual and the traditional in business writing (on the material of the vazhskie rites of XVII c.). // Pod red. S.I. Kotkov Russkij yazyk: Istochniki dlya ego izucheniya [Ed. by S.I. Kotkov The Russian Language: Sources for studying]. Moscow: Nauka. P. 10–18. (In Russian).

Dozornaya kniga g. Tobol'ska. 1624. [Tobolsk Recording book]. Russian State Archives of Ancient Documents. Sibirskij prikaz. Fund 6. Case 3. P. 1–74. (In Russian).

Ibragimova L.A. 1995. Formirovanie dukhovnogo mira mladshikh shkol'nikov na traditsiyakh narodnoj pedagogiki khanty i mansi: Dis. ... kand. ped. nauk [Developing inner world of primary school children using traditions of khanty and mansi folk pedagogy: PhD diss.]. Moscow. (In Russian).

Kachalkin A.N. 2003. Raznye nazvaniya i znacheniya odnogo dokumenta [Different names and meanings of the same document]. In: Russkaya rech' [Spoken Russian], P. 34–42. (In Russian).

Mekhdieva I.D. 2016. K probleme formirovaniya dukhovno-nravstvennykh tsennostej pedagogicheskogo kollektiva v kontekste programmy «Sotsiokul'turnye istoki» [On the issue of the spiritual and moral values formation of the teaching staff in the context of 'Sociocultural Roots' program]. In: Pravoslaviye. Nauka. Obrazovanie [Orthodoxy. Science. Education]. No. 2. P. 85–88. (In Russian).

Pirogova A.V. 2013. Dozornye knigi gorodov Moskovskogo gosudarstva pervoj tret'i XVII v. v aspektakh istoricheskoy stilistiki i lingvisticheskogo istochnikovedeniya: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Muscovy towns' Recording Books of the first third of the XVII century in the aspects of historical stylistics and linguistic source study: Thesis of PhD diss.]. Arkhangelsk. (In Russian).

Salavatova A.M. 2014. Formirovanie gotovnosti bakalavrov pedagogiki k professional'noj deyatel'nosti v shkolakh s etnokul'turnym sodержaniem obrazovaniya: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Developing Bachelors of Pedagogy readiness to professional activities in schools with ethnocultural educational content: Thesis of PhD diss.]. Moscow. (In Russian).

Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federatsii ot 06.10.2009 №373) [The Federal State Educational Standard of Primary General Education (approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, 06.10.2009. No. 373)]. (In Russian).

Shaklein V.M. 2010. Lingvokul'turologicheskij aspekt izucheniya russkogo yazyka v shkole v usloviyakh sovremennoj lingvokul'turnoj situatsii [Linguoculturological aspect of the Russian language study at school in the context of the modern linguocultural situation]. In: Sovremennaya yazykovaya situatsiya i sovershenstvovanie podgotovki uchitelej-slovesnikov [Modern linguistic situation and training improvement for philology teachers]. P. 18–24. (In Russian).

Shreker N.Yu. Formirovanie etnokul'turovedcheskoj kompetentsii v protsesse izucheniya lingvisticheskikh distsiplin [Ethnocultural competence formation in the process of studying linguistic disciplines]. In: Internet-zhurnal "Narodnoe obrazovanie. Pedagogika" [National education. Pedagogy]. URL: <http://www.cr-journal.ru> (24.02.2018). (In Russian).

A.V. Martynova
Nizhnevartovsk, Russia

DEVELOPING CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN PROFESSIONAL RETRAINING (LANGUAGE TEACHING-LEARNING)

Abstract. The article considers the problem of developing cultural competence of future primary school teachers during professional retraining (language teaching-learning). This problem is stated in the Federal State Educational Standards of Higher Professional Education. The author emphasizes that organizing work to develop cultural competence is a relevant pedagogical concern. Competency-based approach is a high-priority task. Its implementation is mandatory within the framework of new Federal State Educational Standards of Higher Professional Education that determine the training objectives in the form of competencies which are necessary for modern teachers in their professional activities. To address the problem the author suggests using historical documents and archives as additional methodological tools during the compulsory courses study ("Theoretical Bases and Technologies of Primary Language Education", "Theoretical Bases of Primary Literary Education") of the 44.03.01. Pedagogical Education (Primary Education) curriculum. According to the author, mastering linguistic disciplines will be successful, if there are vivid examples from regional texts illustrating how a language unit functions and evolves. As a result, it will lead to the developing cultural competence of future primary school teachers.

Key words: competence; competency-based approach; cultural competence; language education; national culture; national mentality; regional text; historical document.

About the author: Alyona Vladimirovna Martynova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical and Social Education.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

Мартынова А.В. Формирование культуроведческой компетенции будущего учителя начальной школы в период профессиональной переподготовки специалиста (на примере изучения языковых дисциплин) // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2019. № 1. С. 90–95.

Martynova A.V. Developing cultural competence of future primary school teachers in professional retraining (language teaching-learning) // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 1. P. 90–95.

УДК 378.14.015.62; 378.147.88

С.В. Мишина
Елец, Россия

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИКИ

Аннотация. Предметом исследования является формирование профессионально значимых качеств будущих бакалавров экономики. Объект исследования – профессиональная подготовка будущих бакалавров экономики. Цель работы – показать возможности проектного управления в формировании профессионально значимых качеств будущих бакалавров экономики. Актуальность работы обусловлена тем, что современный рынок труда стремительно меняется под воздействием цифровой экономики, следовательно, возникает необходимость оперативного реагирования организаций высшего образования на проблему подготовки конкурентоспособных профессионалов. В статье содержится описание реализации проекта по решению указанной проблемы. Обосновывается матрица профессионально значимых качеств, основу которой составляют качества-отношения, индивидуально-личностные качества, специальные способности и качества, а также социально-личностные качества. Содержание данных кластеров коррелирует с soft skills, аккумулирующим требования цифровой экономики, что выражается в артикуляции критического мышления, командных навыков, клиентоориентированности и т. д. В ходе реализации проекта достижение поставленной цели осуществлялось посредством такого системного механизма, как скрытый куррикулум, представляющего собой надстройку над учебным планом. В качестве механизмов контроля и самоконтроля в ходе проектной деятельности были применены технологии портфолио и индивидуального маршрута профессионального развития студента. Проведение диагностических процедур доказало эффективность данной практики. В ходе диагностики удалось установить большую динамику развития специальных и социально-личностных способностей и качеств. На этапе постпроектной деятельности предполагается тиражирование данной практики в ходе реализации образовательных программ бакалавриата по менеджменту, управлению персоналом, торговому делу, государственному и муниципальному управлению.

Ключевые слова: высшее образование; профессионально значимые качества; проектное управление; скрытый куррикулум.

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, г. Елец, ул. Комсомольская, д. 58, кв. 17; тел.: +7(960)140-02-29, e-mail: dmkormienko@mail.ru.

Одним из ключевых направлений развития высшего образования является поиск эффективных механизмов обеспечения профессиональной подготовки конкурентоспособных специалистов, востребованных на рынке труда. С одной стороны, общесистемным локомотивом решения данной проблемы рассматривается компетентностный подход. С другой стороны, для современного рынка труда характерны стремительные изменения атласа востребованных профессий и набора компетенций конкурентоспособного специалиста. В частности, отмечается трансформация требований к современному профессионалу в связи с цифровизацией мировой и отечественной экономики.

Переход экономики «в цифру» обусловлен растущим доминированием IT-технологий во всех сферах жизни и производства, и прежде всего в профессиональной сфере экономики (Галкин и др. 2018). Например, Т.П. Карпова, исследуя изменения в сфере бухгалтерского учета, отмечает, что уже сейчас происходит «переориентация с контрольной функции на информативную, базирующуюся на организации точек цифровой трансформации предприятия» (Карпова 2018: 53). Фактически использование IT-технологий позволяет автоматизировать аудиторскую деятельность, бухгалтерский учет и прочее, однако это не означает, что профессиональная деятельность, например, бухгалтера

или аудитора сводится только к владению специализированными программами, напротив, его профессиональная задача предполагает создание программного продукта, способного проверить результаты деятельности первичной программы, осуществляющей бухгалтерский учет или аудит (Матыцына и др. 2017; Якунин 2018). В данном контексте очевидно, что одними из ключевых компетенций конкурентоспособного экономиста являются ИТ-компетенции, которые можно идентифицировать как *hard skills*.

Вместе с тем, цифровая экономика требует от профессионала владение рядом надпрофессиональных компетенций. НИУ «Высшая школа экономики» разрабатывает проект «Ключевые компетенции и новая грамотность» (Ключевые компетенции и новая грамотность 2018), задачей которого является построение унифицированной рамки ключевых компетенций для профессий будущего. В качестве наиболее концептуальных надпрофессиональных компетенций, или *soft skills*, исследователи рассматривают критическое мышление, эмоциональный интеллект, командные навыки, клиентоориентированность, управление проектами и т. д. (Ивонина и др. 2017; Бацунов и др. 2018). Понятие надпрофессиональных качеств, или *soft skills*, частично коррелирует с понятием профессионально значимых качеств; комплекс данных качеств соотносится, наряду с *hard skills*, с частью профессиональной компетентности будущего специалиста.

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 артикулировании *soft skills*. Данная структура включает в себя качества-отношения, индивидуально-личностные качества, специальные способности и качества, а также социально-личностные качества.

Особенностью современной системы высшего образования, как отмечают С.Н. Братановский, Д.Н. Ермаченко, является сложность в формировании у обучающихся именно надпредметных компетенций, в том числе и *soft skills* (Братановский, Ермаченко 2013). Данная проблема детерминирована рядом факторов: негибкостью образовательных программ, инертностью части профессорско-преподавательского состава, неоднородными возможностями

различных организаций высшего образования и пр.

Одним из эффективных механизмов решения актуальных проблем от оперативного до стратегического значения является проектное управление, которое уже активно внедряется не только в производственной сфере, но и в системе государственного управления, в отраслях образования, здравоохранения и пр. Данная деятельность стандартизирована на государственном уровне.

В сфере высшего образования реализуется несколько моделей проектного управления. Наиболее радикальной моделью является такая модель, в рамках которой реорганизуется вся инфраструктура и деятельность образовательной организации в соответствии с требованиями проектно-ориентированного подхода. Самой сбалансированной моделью выступает создание проектного офиса в организации. Однако в большинстве отечественных вузов в настоящее время проектное управление реализуется в виде общих или локальных проектных органов (комитетов, советов) (как правило, проектная функция выполняется каким-либо уже созданным объединением, например, учебно-методическим советом института, факультета и пр.). В последнем случае речь не идет о системной реализации проектно-ориентированного подхода в управлении образовательной организацией. Вместе с тем, последняя модель обладает особой ценностью, поскольку демонстрирует активность профессионального сообщества.

В формировании профессионально значимых качеств будущих экономистов модель реализации проектного управления не играет принципиальной роли, однако использование механизма проектного управления само по себе выступает определяющим фактором успешности данного начинания. Это определяется тем, что сформировать профессионально значимые качества в составе профессиональной компетентности и готовности будущего бакалавра экономики возможно не в рамках какой-то конкретной дисциплины или вида внеучебной деятельности, но в контексте консолидации деятельности профессорско-преподавательского корпуса, обеспечивающего реализацию образовательной программы. В этом плане инициатива «снизу» обладает особым потенциалом эффективности.

В 2017/2018 учебном году на базе института права и экономики ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» был реализован институциональный проект

«Создание и апробация модели формирования профессионально значимых качеств будущих экономистов».

В университете не создан проектный офис, однако имеется опыт проектного управления развитием различных структурных подразделений. Это обусловило необходимость проведения предпроектных работ.

Прежде всего, необходимым этапом предпроектных работ явилось определение готовности профессорско-преподавательского корпуса, обеспечивающего реализацию образовательных программ бакалавриата по направлению подготовки 38.03.01 – «Экономика», к участию в проекте. Данный вид предпроектных работ проводился посредством анкетирования преподавателей, а также личного собеседования (количество респондентов – 18 человек). В ходе проведенной работы было установлено, что большинство преподавателей (83%) осознают необходимость дополнительного форсирования профессиональной подготовки будущих экономистов, выходящей за рамки ФГОС ВО. Вместе с тем, только 61% преподавателей выразили готовность участвовать в проекте по формированию и развитию профессионально значимых качеств у будущих бакалавров экономики.

Также в рамках предпроектных работ в формате стратегической сессии было осуществлено обучение преподавателей основам проектного управления в процессе разработки проекта и последующей подготовки проектной документации.

В результате проектной сессии были определены цель, способ достижения цели, результат и требования к результату данного проекта.

Целью проекта была определена следующая установка: сформировать профессионально значимые качества на уровне не ниже нормативного (среднего) не менее чем у 90% студентов 3 курса, обучающихся по образовательным программам бакалавриата по направлению подготовки 38.03.01 – «Экономика», в срок до 31.05.2018 г.

Способом достижения цели выступила функционирующая модель формирования профессионально значимых качеств будущих экономистов, обеспечивающая системность образовательной деятельности за счет высокого уровня консолидации усилий участников образовательных отношений и социальных партнеров.

Результат проекта был сформулирован следующим образом: организована системная образовательная деятельность, в ходе которой сформированы профессионально значимые качества на уровне не ниже нормативного (среднего) не менее чем у 90% студентов 3 курса, обучающихся по образовательным программам бакалавриата по направлению подготовки 38.03.01 – «Экономика».

К результату проекта были определены следующие требования:

- разработать 1 матрицу профессионально значимых качеств будущих экономистов;
- сформировать 1 пакет входной и 1 пакет выходной диагностики;
- усовершенствовать содержание и методику преподавания не менее 10 учебных дисциплин;
- провести не менее 18 кураторских часов, нацеленных на развитие профессионально значимых качеств студентов;
- организовать не менее 3 просоциальных акций совместно со студентами-активистами;
- привлечь не менее 5 социальных партнеров к активному участию в эксперименте;
- провести не менее 5 мотивирующих мероприятий с представителями экономической профессии, добившимися профессионального успеха;
- организовать деятельность не менее 15 студентов по работе с личным портфолио;
- разработать и реализовать не менее 15 индивидуальных маршрутов профессионального развития студентов;
- опубликовать не менее 5 статей, тиражирующих результаты проекта.

Также в ходе стратегической сессии были определены риски проекта, к которым относятся следующие:

- формальное отношение преподавателей к выполнению работ и процессов проекта;
- отсутствие долгосрочного эффекта развития профессионально значимых качеств у студентов;
- незаинтересованность социальных партнеров – потенциальных работодателей в результатах проекта;
- невозможность тиражировать разработанную и апробированную модель формирования профессионально значимых качеств будущих экономистов в постпроектной деятельности.

Данный проект был инициирован на методическом совете института права и экономи-

ки ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина». Этот совет выполняет функцию проектного органа в данном структурном подразделении. Для реализации проекта были определены куратор, руководитель, администратор, оператор проекта, а также рабочая группа проекта, в состав которой вошли 11 преподавателей, обеспечивающих реализацию образовательных программ бакалавриата по направлению подготовки 38.03.01 – «Экономика». В качестве экспериментальной группы были определены студенты, осваивающие образовательную программу бакалавриата по направлению подготовки 38.03.01 – «Экономика» (Направленности (профили) «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», «Налоги и налогообложение») (год поступления – 2015), в количестве 16 человек.

На стадии инициации проекта были разработаны инициативная заявка, презентация проекта, паспорт проекта и план управления проектом. Отчет о ходе реализации проекта осуществлялся ежеквартально на заседаниях методического совета института. На стадии завершения проекта был подготовлен итоговый отчет и презентация о завершении проекта.

Данная документация, как и алгоритм реализации проекта, были подготовлены и осуществлены в соответствии с требованиями, предъявляемыми к содержанию и логике проектного управления (Мазур, Шапиро 2013; Попов, Яковенко 2008; Жукова 2011).

План управления проектом помимо такого блока работ, как формирование рабочей группы проекта, включал в себя следующие блоки: разработка матрицы профессионально значимых качеств будущих бакалавров экономики; разработка модели формирования профессионально значимых качеств будущих бакалавров экономики; диагностический блок; разработка и реализация скрытого куррикулума по формированию профессионально значимых качеств будущих бакалавров экономики; информационное освещение проекта.

Разработка матрицы профессионально значимых качеств будущих бакалавров экономики осуществлялась в форме форсайт-сессии, в которой приняли участие преподаватели, студенты и потенциальные работодатели. В результате была разработана искомая матрица, представленная в таблице 1.

Таблица 1

Матрица профессионально значимых качеств будущих бакалавров экономики

| Уровень сформированности | Нормативный | Сверхнормативный |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Профессионально значимые качества | | |
| Качества-отношения | Ситуативная профессиональная мотивация, инструментальные профессиональные ценности, устойчивая гражданская позиция | Устойчивая профессиональная мотивация, терминальные профессиональные ценности, устойчивая гражданская идентичность и поведение |
| Индивидуально-личностные качества | Эмоциональная уравновешенность и стрессоустойчивость, дисциплинированность, настойчивость, самостоятельность | Гибкость, лабильность, инициативность, мобильность, способность к самообразованию, саморазвитию |
| Специальные способности и качества | Аналитические и синтетические способности | Критическое мышление, прогностические способности, способности осуществлять перевод информации из одной знаковой системы в другую |
| Социально-личностные качества | Коммуникативные и управленческие способности | Умения разрешать конфликты, клиентоориентированность, лидерские качества |

В ходе выполнения блока работ проекта была разработана модель формирования профессионально значимых качеств будущих экономистов. Центральным механизмом, обеспечивающим функционирование модели, был определен скрытый куррикулум, или скрытый учебный план, понимаемый в настоящей работе в методическом и технологическом значении.

Скрытый куррикулум позволяет на уровне содержания и методики решать дополнительные задачи образования, в частности, усиления образовательной деятельности по формированию профессионально значимых качеств будущих экономистов в разрезе быстро меняющихся требований к профессиональной деятельности специалистов на рынке труда. Скрытый курри-

кулум представляет собой некое наложение на образовательную деятельность, формализованную посредством образовательной программы и учебного плана. Скрытый куррикулум позволяет использовать в формате высшего образования ресурс учебной и воспитательной деятельности.

В контексте настоящего исследования были задействованы следующие резервы учебной деятельности студентов: учебные дисциплины «Менеджмент», «Финансы», «Эконометрика», «Маркетинг», «Экономика труда», «Деньги, кредит, банки», «Экономика фирмы», «Бухгалтерский финансовый учет», «Макроэкономическое планирование и прогнозирование», «Налоги и налогообложение», «Комплексный анализ хозяйственной деятельности» (образовательная программа бакалавриата по

направлению подготовки 38.03.01 – «Экономика» (Направленность (профиль) «Бухгалтерский учет, анализ и аудит»); «Финансы», «Менеджмент», «Эконометрика», «Маркетинг», «Экономика труда», «Деньги, кредит, банки», «Федеральные налоги и сборы», «Бухгалтерский учет», «Налоговый учет и отчетность», «Региональные налоги и сборы», «Бухгалтерская финансовая отчетность», «Экономический анализ» (образовательная программа бакалавриата по направлению подготовки 38.03.01 – «Экономика» (Направленность (профиль) «Налоги и налогообложение»)).

Проиллюстрируем функционирование скрытого куррикулума на примере нескольких тем учебной дисциплины «Экономика труда» (таблица 2).

Таблица 2

Пример скрытого куррикулума в части содержания учебной дисциплины «Экономика труда»

| № | Тема | Кластер | Качество | Содержание | Технология |
|-------|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|---------------------|
| <...> | | | | | |
| 2 | Трудовой потенциал общества | Качества-отношения | Гражданственность | Значение труда в развитии общества | Проблемная беседа |
| | | Специальные способности и качества | Аналитические и синтетические способности | Показатели, характеризующие использование трудовых ресурсов общества | Кейс |
| <...> | | | | | |
| 5 | Социальное партнерство в регулировании социально-трудовых отношений | Качества-отношения | Гражданственность | Эффективность труда или качество трудовой деятельности? | Панельная дискуссия |
| | | Специальные способности и качества | Критическое мышление | Производительность труда. Издержки | Кейс |
| | | Социально-личностные качества | Умение разрешать конфликты | Нарушение коллективного договора на предприятии | Ролевая игра |
| <...> | | | | | |
| 10 | Планирование труда на предприятии | Индивидуально-личностные качества | Эмоциональная уравновешенность и стрессоустойчивость | Сотрудник пишет жалобы на качество условий труда | Деловая игра |
| | | Специальные способности и качества | Прогностические способности | Финансово-результативные показатели деятельности организации | Кейс |
| | | Социально-личностные качества | Коммуникативные и управленческие способности | Сотрудники недовольны сменой рабочих мест | Ролевая игра |

Также органичной частью учебной деятельности студентов в рамках проекта выступила практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности. В частности, с социальными партнерами – предполагаемыми работодателями был согласован план практики, в рамках которого предполагалось частичное выполнение студентами обя-

занностей помощника руководителя компании. На данном уровне подобная практика позволяет тренировать прежде всего такие социально-личностные качества, как коммуникативные и управленческие способности, умение разрешать конфликты, уверенность в себе, независимость, лидерские качества. Кроме того, в ходе практик был осуществлен тренинг специальных способ-

ностей и качеств: аналитических и синтетических способностей, критического мышления, прогностических способностей. Это стало возможным благодаря тому, что социальные партнеры выразили готовность вовлекать студентов-практикантов в решение сложных, зачастую спорных ситуаций, связанных с бухгалтерским учетом и налогообложением.

В разрезе воспитательной деятельности в ходе реализации проекта был задействован потенциал кураторских часов, а также просоциальной деятельности студентов. Работа, осуществляемая в ходе кураторских часов, была ориентирована на формирование качеств-отношений и социально-личностных качеств. В частности, в процессе активного применения игровых, тренинговых, а также ситуативных технологий подверглись воздействию профессиональная мотивация, инициативность, мобильность, способность к самообразованию, умение разрешать конфликты, лидерские качества. В рамках кураторских часов были организованы переговорные площадки с представителями экономической профессии, добившимися профессионального успеха. Кроме того, в рамках движений волонтерства и добровольчества, в которые активно вовлекались студенты, проводились просоциальные акции: обучение финансовой грамотности пожилого населения, воспитанников детских садов, школьников. Участие студентов в просоциальных акциях способствовало формированию индивидуально-личностных качеств: эмоциональной уравновешенности и стрессоустойчивости, настойчивости, самостоятельности, гибкости, инициативности.

Если скрытый куррикулум выступил центральным механизмом организации дополнительной образовательной деятельности студентов, то в качестве механизмов контроля и самоконтроля в ходе проектной деятельности были применены технологии портфолио и индивидуального маршрута профессионального развития студента.

С целью преодоления выявленных рисков студенты и социальные партнеры вовлекались в обсуждение промежуточных результатов, стратегическое и оперативное управление проектом. Для дополнительного стимулирования студентов на основе технологии менторинга за каждым обучающимся закреплялся наставник из числа рабочей группы проекта. Чтобы поддерживать профессиональную мотивацию преподавателей – участников проекта было проведено 6 методических мероприятий – воркшопов

и практико-ориентированных семинаров, на которых члены рабочей группы диссеминаровали опыт методического характера.

Выполнение диагностического блока работ позволило установить положительную динамику у студентов качеств-отношений, индивидуально-личностных качеств, специальных способностей и качеств, а также социально-личностных качеств. Вместе с тем, студенты продемонстрировали более интенсивное развитие последних двух кластеров. Очевидно, это обусловлено тем, что качества-отношения и индивидуально-личностные качества развиваются в контексте общего психологического портрета личности и под влиянием конкретного опыта профессиональной деятельности (Кудряшов 2004). В итоге удалось установить, что 56% студентов продемонстрировали нормативный уровень сформированности профессионально значимых качеств, 44% – сверхнормативный, в то время как до начала проекта несформированность данных качеств показали 62,5% студентов, нормативный уровень – 31,2%, сверхнормативный – 6,3%. Следовательно, цель проекта была достигнута.

Для обеспечения валидности и чистоты проведенных педагогических измерений полученные результаты сравнили с результатами, которые продемонстрировала группа студентов, не включенных в проект (обучающиеся по тем же образовательным программам, год поступления – 2014, количество – 17 студентов). Студенты контрольной группы не продемонстрировали динамики в развитии профессионально значимых качеств.

Данные результаты, полученные эмпирическим путем, прошли статистическую проверку (t-критерий Стьюдента для связанных выборок). Значимость выявленных изменений у студентов экспериментальной группы подтвердилась ($t_{кр}(0,05)=2,13$; $t_{кр}(0,01)=2,95$; $t_{кр}(0,001)=4,07$; $t_{эмп}=5,08$; при $k = n - 1 = 15$), у студентов контрольной группы – нет ($t_{кр}(0,05)=2,12$; $t_{кр}(0,01)=2,92$; $t_{кр}(0,001)=4,02$; $t_{эмп}=1,74$; при $k = n - 1 = 17$).

Таким образом, проектное управление позволяет решать не только крупные стратегические задачи развития научно-исследовательского кластера высшего образования, но и оперативно разрешать актуальные проблемы, в частности, формирование профессионально значимых качеств будущих экономистов. Данный опыт на уровне постпроектной деятельности предполагается тиражировать вертикально и горизонтально: вертикально – посредством

разработки скрытого куррикулума для всего периода обучения студентов-экономистов, горизонтально – за счет трансформации ключевых положений данной практики с учетом спе-

цифики профессиональной деятельности в сфере менеджмента, управления персоналом, торгового дела, государственного и муниципального управления.

ЛИТЕРАТУРА

- Бацунов С.Н., Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В.* 2018. Современные детерминанты развития soft skills // Концепт: Научно-методический электронный журнал 4, 198–207.
- Братановский С.Н., Ермаченко Д.Н.* 2013. Система управления образованием в России и организационно-правовые аспекты ее совершенствования. М.: РИОР.
- Галкин А.А., Лесняк Ю.С., Вирабян С.О.* 2018. Базовые направления развития цифровой экономики Российской Федерации // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС 1, 218–223.
- Жукова Т.Н.* 2011. Проектное управление (методологический аспект). СПб.: СПбГИЭУ.
- Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М.* 2017. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Наукоедение: Интернет-журнал 1. Т. 9. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (2018. 18 авг.)
- Карпова Т.П.* 2018. Направления развития бухгалтерского учета в цифровой экономике // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета 3(11), 52–57.
- Ключевые компетенции и новая грамотность. Проекты НИУ «Высшая школа экономики». 2018. URL: <https://ioe.hse.ru/21skills/> (2018. 18 авг.)
- Кудряшов О.А.* 2004. Формирование профессионально значимых качеств информатика-экономиста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь.
- Мазур И.И., Шапиро В.Д.* и др. 2013. Управление проектами. М.: ВШЭ.
- Матвеева Т.В., Ареповский А.С., Бушнев Т.В.* и др. 2017. Цифровые технологии в финансовых организациях. Ростов н/Д: Изд-во «Содействие – XXI век».
- Попов Ю.И., Яковенко О.В.* 2008. Управление проектами. М.: Инфра-М.
- Якунин В.А.* 2018. Фирма без менеджмента. Развитие методов судебно-бухгалтерской экспертизы в цифровой экономике // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета 2 (71), 183–186.

REFERENCES

- Batsunov S.N., Derecha I.I., Kungurova I.M., Slizkova E.V.* 2018. Sovremennyye determinanty razvitiya soft skills [Modern determinants of soft skills development]. In: Kontsept: Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal [Scientific and methodical electronic journal “Concept”]. No. 4. P. 198–207. (In Russian).
- Bratanovskij S.N., Ermachenko D.N.* 2013. Sistema upravleniya obrazovaniem v Rossii i organizatsionno-pravovyye aspekty eyo sovershenstvovaniya [Education management system in Russia and procedural and legal aspects of its improvement]. Moscow: RIOR. (In Russian).
- Galkin A.A., Lesnyak Yu.S., Virabyan S.O.* 2018. Bazovyye napravleniya razvitiya tsifrovoy ekonomiki Rossijskoj Federatsii [=Basic directions of digital economy development of the Russian Federation]. In: Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski SKAGS [State and municipal government. Scientific notes of SKAGS]. No. 1. P. 218–223. (In Russian).
- Zhukova T.N.* 2011. Proektnoe upravlenie (metodologicheskij aspekt) [Project Management (methodological aspect)]. St. Petersburg: ENGECON. (In Russian).
- Ivonina A.I., Chulanova O.L., Davletshina Yu.M.* 2017. Sovremennyye napravleniya teoreticheskikh i metodicheskikh razrabotok v oblasti upravleniya: rol' soft-skills i hard skills v professional'nom i kar'ernom razvitiit sotrudnikov [Modern approaches to theoretical and methodological developments in management: the role of soft-skills and hard skills in the professional and career development of employees]. In: Naukovedenie: Internet-zhurnal [Internet Journal “Science Studies”]. No. 1. Vol. 9. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (18.08.2018). (In Russian).
- Karpova T.P.* 2018. Napravleniya razvitiya bukhgalterskogo ucheta v tsifrovoy ekonomike [Accounting development approaches in digital economy]. In: Izvestiya Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta [Bulletin of Saint Petersburg State University of Economics]. No. 3(11). P. 52–57. (In Russian).
- Ключевые компетенции и новая грамотность [Key competences and new skill]. National Research University “Higher School of Economics”. 2018. URL: <https://ioe.hse.ru/21skills/> (18.08.2018). (In Russian).
- Kudryashov O.A.* 2004. Formirovanie professional'no znachimykh kachestv informatika-ekonomista: Avtoref. dis. ... kand. pед. nauk [Professionally significant qualities formation of computational economist: Thesis of PhD diss.]. Stavropol. (In Russian).
- Mazur I.I., Shapiro V.D. and others.* 2013. Upravlenie proektami [Project Management], Moscow: VSHE. (In Russian).

Matytsyna T.V., Arepovskij A.S., Bushneva, T.V. and others. 2017. Tsifrovyye tekhnologii v finansovykh organizatsiyakh [Digital technologies in financial companies]. Rostov-on-Don: Izd-vo «Sodejstvie – XXI vek». (In Russian).

Popov Yu.I., Yakovenko O.V. 2008. Upravlenie proektami [Project Management]. Moscow: Infra-M. (In Russian).

Yakunin V.A. 2018. Firma bez menedzhmenta. Razvitiye metodov sudebno-bukhgalterskoj ekspertizy v tsifrovoj ekonomike [The company without management. Developing forensic accounting expert examination methods in digital economy]. In: Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo sotsial'no-ehkonomicheskogo universiteta [“Vestnik of Saratov State Socio-Economic University” Journal]. No. 2 (71). P. 183–186. (In Russian).

S.V. Mishina
Yelets, Russia

IMPLEMENTING THE PROJECT FOR BUILDING PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF BACHELORS OF ECONOMICS

Abstract. The research subject is building professionally significant qualities of Bachelors of Economics. The aim of the work is to show the possibilities of the project’s management in building professionally significant qualities of Bachelors of Economics. The novelty of the research is conditioned by rapid changes at today’s labor market within digital economy, which makes HEIs to respond actively through training highly marketable professionals. The article contains a description of the project aimed to solve the problem. The article presents the matrix of professionally significant qualities. The matrix base is made up of qualities-relations, individual and personal qualities, special abilities and qualities, social and personal qualities. The contents of these clusters correlate with soft skills, accumulating the requirements of digital economy, which is manifested in the articulation of critical thinking, teamwork skills, client focus, etc. On implementating the project, the goal was achieved by following a particular system mechanism – a hidden curriculum, that is a curriculum superstructure. To implement the project there were used technologies of portfolio and individual trajectory of the student’s professional development as mechanisms of control and self-control. Diagnostic tests proved the effectiveness of the project. Diagnostics revealed a great dynamics in professional skills and socially and individually significant abilities and qualities. As post-project activities, it is planned to disseminate the practice for implementing bachelor’s programmes in Management, Human Resource Management, Trading, State and Municipal Management.

Key words: higher education; professionally significant qualities; project management; hidden curriculum.

About the author: Svetlana Viktorovna Mishina, PhD Applicant at the Department of Pedagogy and Educational Technology, Senior Lecturer of the Department of Accounting and Auditing.

Place of employment: Bunin Yelets State University.

Мишина С.В. Реализация проекта по формированию профессионально значимых качеств будущих бакалавров экономики // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 1. С. 96–103.

Mishina S.V. Implementing the project for building professionally significant qualities of bachelors of economics // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 1. P. 96–103.

УДК378.147

Ю.С. Плотникова, А.В. Молчанова
Омск, Россия

ВОЗМОЖНОСТИ ВАРИАТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (ОПК-5) ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Аннотация. Современная система высшего образования построена на применении компетентного подхода как основы для подготовки профессионалов, способных решать трудовые задачи, быть готовыми к непрерывному образованию и самообразованию.

В статье актуализирована значимость преемственности изучаемых дисциплин в процессе обучения бакалавров социальной работы и взаимосвязь компетентного подхода с будущей профессиональной деятельностью. Подготовка студентов по направлению «Социальная работа» остается по-прежнему актуальной в современной России. Программа бакалавриата опирается на ряд компетенций, которые формируют у студентов необходимые способности для будущей профессии, направляют их на решение профессиональных задач.

Представлена актуальность изучения дисциплин «Основы социального государства и гражданского общества» и «Управление социальными рисками», которые входят в вариативную часть учебного плана подготовки бакалавров социальной работы и направлены на формирование знаний, умений, навыков, служащих основой для усвоения последующих, специализированных предметов. С помощью методов описания, сравнения, наблюдения раскрыты возможности компетентного подхода к образовательной деятельности и показаны некоторые примеры активных и интерактивных образовательных технологий при его использовании.

Ключевые слова: компетенции; ФГОС; социальная работа; социальное государство; гражданское общество; социальные риски.

Сведения об авторах: Юлия Сергеевна Плотникова¹, кандидат социологических наук, доцент кафедры истории, философии и социальных коммуникаций; Анна Вадимовна Молчанова², кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, философии и социальных коммуникаций.

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

Контактная информация: ^{1,2}644050, Россия, г. Омск, пр. Мира, д. 11; e-mail: annmolchanova@ya.ru.

Современная социальная реальность, в которой многие люди не могут самостоятельно найти выход из сложной жизненной ситуации, по-прежнему актуализирует роль социальной работы. В России в квалификационном справочнике профессия «специалист по социальной работе» появилась в 1991 г. В Омском регионе в 1996 г. на базе Омского государственного технического университета была начата подготовка по этой специальности. Кафедрой социологии, социальной работы и политологии Омского государственного технического университета накоплен многолетний опыт подготовки специалистов социальной сферы, который в настоящее время применяется в обучении бакалавров.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (далее – ФГОС) область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата по направлению подготовки 39.03.02 – «Социальная работа», включает: «социальную защиту населения; социальное обслуживание; сферы образования, здравоохранения, культуры; медико-социальную экспертизу; пенитенциарную систему и систему организаций, регулирующих занятость, миграцию, помощь в чрезвычайных ситуациях; предприятия и фирмы различных видов деятельности и форм собственности, некоммерческие организации».

Объектами профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата, являются отдельные лица, семьи, группы населения и общности, нуждающиеся в социальной защите.

В результате освоения программы у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Проблемы современного высшего образования поднимают многие отечественные ученые, в частности, компетентный подход описывается такими авторами как И.В. Коняхина (Коняхина 2012), И.П. Мединцева (Мединцева 2012), Л.В. Будяк (Будяк 2011) и др. Монография «Компетентный подход в образовательном процессе» наиболее полно отражает современное состояние системы образования, применение указанного подхода как требования современного общества и социального института образования, компетенции и модели их формирования, а также характеризует образовательную среду как условие современного образовательного процесса (Федоров и др. 2012). Троянской С.Л. разработано учебное пособие «Основы компетентного подхода в высшем образовании». Компетенция в нем трактуется как интегральная характеристика обучающегося, отражающая его способности использовать всю совокупность имеющихся знаний, умений, навыков, опыта и личностных качеств для решения проблем (Троянская 2016).

Применению компетентного подхода в процессе обучения по направлению «Социальная работа» посвящены статьи Л.Л. Романовой (Романова 2013), И.В. Бурцевой (Бурцева 2012). Авторы сходятся во мнении, что компетентный специалист должен обладать не только знаниями, умениями и навыками, но и способностью и готовностью реализовать их в работе. В статьях дана характеристика компетенций, формируемых в рамках подготовки бакалавров социальной работы.

Таким образом, в научной литературе подробно раскрыты понятия «компетентный подход», «компетенции», существует обзор компетенций, формируемых при профессиональной подготовке бакалавров социальной работы, однако работ по формированию кон-

кретных компетенций практически нет, что подтверждает актуальность статьи.

Для примера рассмотрим формирование общепрофессиональной компетенции-5 (далее ОПК-5), которая сформулирована в ФГОС следующим образом: «способность учитывать в профессиональной деятельности специфику и современное сочетание глобального, национального и регионального, особенности этнокультурного развития своей страны и социокультурного пространства, поведения различных национально-этнических, половозрастных и социально-классовых групп, а также инфраструктуру обеспечения социального благополучия граждан» (Приказ от 12.01.2016 № 8 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 – «Социальная работа» (уровень бакалавриата).

Указанная компетенция формируется путем преподавания нескольких дисциплин, например, социологии, теории и этики социальной работы, социального благополучия и социальной квалитметрии, организации социальной работы в различных сферах жизнедеятельности, конфликтологии в социальной работе и др. К этой группе также относятся дисциплины «Управление социальными рисками» и «Основы социального государства и гражданского общества», входящие в вариативную часть учебной программы. Рассмотрим на примере этих двух дисциплин возможности компетентностного подхода применительно к социальной работе.

Дисциплина «Основы социального государства и гражданского общества» опирается в своих исследованиях на теоретические и методологические положения нескольких социально-гуманитарных наук. Ее преподавание отличается тем, что она носит интеграционный (междисциплинарный) характер. Данная дисциплина позволяет рассмотреть сущность государства как политического института, который призван поддерживать баланс между разными социальными группами, с помощью активной социальной политики осуществлять социальную защиту своих граждан. В курсе понятие «гражданское общество» раскрывается с точки зрения необходимого агента социальной помощи и поддержки граждан. Данный материал в целом необходим для начала освоения студентами бакалавриата по направлению «Социальная работа» специальных дисциплин, поскольку дает общее представление о социальной справедливости, о том, каким должно быть со-

временное высокоразвитое государство и гражданское общество, что позволяет студентам понимать и оценивать уровень развития этих социальных институтов, а в дальнейшем поможет социальным работникам сопоставлять макроуровень развития общества с трудной жизненной ситуацией отдельных клиентов.

Дисциплина «Управление социальными рисками» предполагает получение теоретических знаний и практических навыков в области оценки и управления социальными рисками. Это достигается через освоение теоретических подходов к изучению рисков, рассмотрение значимых социальных проблем через призму теорий риска, что необходимо при формировании представления о специфике социальной работы в группах риска в трех основных направлениях: социальная профилактика, адаптация, реабилитация.

Разберем более подробно, через какие тематические модули идет освоение указанной компетенции по дескрипторам «знания, умения, владения» в рамках исследуемых в статье дисциплин.

При освоении основ социального государства и гражданского общества студент должен знать основы современной концепции развития социального государства; уметь давать объективную оценку различным социальным явлениям и процессам; владеть историческими методами анализа различных явлений и процессов.

Для социальной работы важна «способность учитывать в профессиональной деятельности специфику и современное сочетание глобального, национального и регионального», заявленная в ОПК-5, формируемая путем изучения первого модуля дисциплины «Исторические и теоретико-методологические основы социального государства и гражданского общества». В процессе освоения конкретных тем указанного модуля приобретаются знания становления и развития идей социального государства и гражданского общества, а также основ современного функционирования этих социальных институтов. Формируется умение давать объективную оценку различным социальным явлениям и процессам, а также владение историческими методами анализа различных явлений и процессов, что дает возможность будущему социальному работнику выявлять причины трудных жизненных ситуаций на всех уровнях организации общества.

Путем изучения модулей «Социальное государство» и «Гражданское общество» осва-

ивается вторая часть компетенции «способность учитывать в профессиональной деятельности особенности этнокультурного развития своей страны и социокультурного пространства, поведения различных национально-этнических, половозрастных и социально-классовых групп». В итоге студенты приобретают умение давать объективную оценку различным социальным явлениям и процессам, разрабатывать предложения и рекомендации по решению социальных проблем, а также владение методами анализа социальных явлений и процессов, что в дальнейшем пригодится при постановке социального диагноза.

Посредством изучения следующих тем дисциплины: «Цели, приоритеты и функции социального государства», «Программы социального развития», «Политика в области занятости населения в сфере образования и социальной поддержки», «Функции социального государства», «Основные характеристики и оценка состояния социального государства», «Социальные нормы и нормативы», «Гражданская инициатива и общественные объединения граждан» формируется часть компетенции «способность учитывать в профессиональной деятельности инфраструктуру обеспечения социального благополучия граждан». Студенты получают знания современного функционирования социального государства, социальной политики Российской Федерации, владение методами оценки современного состояния социального государства и гражданского общества.

Знания, полученные по предшествующей дисциплине («Основы социального государства и гражданского общества»), во многом помогают студентам более глубоко освоить последующую дисциплину («Управление социальными рисками»). Темы, посвященные критериям и измерителям уровня и качества жизни населения, дают возможность в дальнейшем понять специфику некоторых социальных рисков в современной России. Темы: «Развитие социального государства в России и за рубежом», «Зарубежный и отечественный опыт формирования и реализации социальной политики», «Деятельность международных организаций по формированию норм социальной ориентации» являются основой для понимания процессов управления социальными рисками.

Перейдем к рассмотрению возможностей формирования ОПК-5 в рамках дисциплины «Управление социальными рисками». Темы «Теоретико-методологические подходы к исследованию социальных рисков» и «Современ-

ное общество как среда порождения риска», дающие основные представления (знания) о природе рисков, об опасностях современного общества на глобальном и региональном уровнях, об основных подходах к восприятию рисков, формируют у студентов умение самостоятельно анализировать вероятности и неопределенности современных социальных проблем и «способность учитывать в профессиональной деятельности специфику и современное сочетание глобального, национального и регионального», которые в дальнейшем социальный работник может применить в своей профессиональной деятельности при анализе причин социальных рисков на макро-, мезо- и микроуровнях.

«Способность учитывать в профессиональной деятельности особенности этнокультурного развития своей страны и социокультурного пространства, поведения различных национально-этнических, половозрастных и социально-классовых групп» формируется путем изучения тем «Классификация рисков» и «Основные объекты из групп риска в социальной работе и их характеристика». В рамках этих тем студенты получают знания о специфических особенностях лиц из групп риска, их половозрастных и социально-психологических характеристиках, что является основой для понимания трудных жизненных ситуаций клиентов социальных служб.

Модуль «Практика социальной работы с лицами из групп риска» позволяет получить знания по основам социальной защиты, реабилитации лиц из группы риска, профилактике рискогенных ситуаций. Разбираются примеры и стратегии управления социальными рисками, что в свою очередь способствует формированию навыков применения социальных технологий в этой сфере и «способности учитывать в профессиональной деятельности инфраструктуру обеспечения социального благополучия граждан».

В современном обществе риски являются неотъемлемой частью жизнедеятельности людей. Особую актуальность приобретают социальные риски. Для безопасности отдельных личностей, групп и общества в целом важнейшим направлением социальной политики государства является разработка системы мероприятий по управлению социальными рисками. Социальная работа как профессиональная деятельность призвана, в том числе, реализовывать на практике основные технологии управления социальными рисками. Для обеспечения до-

стойного уровня жизни граждан, реализации принципа социальной справедливости управление социальными рисками должно лежать в основе политики социального государства. Так как именно такое государство служит обществу и стремится исключить или свести к минимуму неоправданные социальные различия и риски, предполагает конституционно-правовое гарантирование экономических и социальных прав и свобод человека и гражданина.

Перечисленные выше положения показывают актуальность дисциплин «Управление социальными рисками» и «Основы социального государства и гражданского общества», а главное – их синергизм в образовательном процессе по направлению «Социальная работа».

Специфика современного образовательного процесса диктует нам требования использования новых технологий формирования компетенций, в частности, активных и интерактивных форм. К примеру, в Положении системы менеджмента качества ОмГТУ (Положение «Об использовании в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения учебных занятий» ОмГТУ 75.03-2012) к таковым относятся:

1) информационно-развивающие, целью которых является подготовка специалиста, владеющего стройной системой знаний, обладающего большим запасом информации;

2) деятельностные практико-ориентированные. Цель – подготовка специалиста, способного квалифицированно решать профессиональные задачи;

3) лично ориентированные. Целью этого вида технологий является формирование в процессе обучения активной личности, способной самостоятельно корректировать свою учебно-познавательную деятельность.

Освоение дисциплин «Управление социальными рисками» и «Основы социального государства и гражданского общества» строится традиционно с помощью лекций и практических занятий. Наиболее эффективными для формирования компетенции ОПК-5 являются интерактивные технологии и методы обучения. Эти методы реализуются в режиме взаимодействия студентов не только с преподавателями, но и между собой и предполагают доминирование активности студентов в процессе обучения. Преподаватель вместе с новыми знаниями ведет участников обучения к самостоятельному поиску информации. Задачей становится создание условий для проявления студентами инициативы.

Социальная работа является специфичной деятельностью, в основе которой лежит постоянное социальное взаимодействие с различными категориями граждан, а активные и интерактивные технологии, в том числе, закрепляют навыки социального взаимодействия. Приведем примеры некоторых интерактивных технологий и методов, которые используются при изучении рассматриваемых дисциплин, способствующих более эффективному формированию компетенций будущего специалиста.

Для эффективной работы на практических занятиях по дисциплине «Основы социального государства и гражданского общества» применяются образовательная технология «Дебаты» и прием «Продвинутая лекция».

Например, при изучении темы «Государство» используется технология «Дебаты». Студентам заранее задается тема, объясняются правила проведения игры; формируются команды. Работа предполагает три этапа. На этапе вызова преподаватель формулирует тему, обсуждает ее со студентами. Тема должна вызывать интерес. Затем следует стадия реализации, на которой должна проявляться активность студентов, осуществляться прирост информации, обмен мнениями и вопросами по теме. Преподаватель лишь фиксирует результаты. Обсуждение полученной информации, а также самого обучающего приема проходит на этапе рефлексии. В ходе реализации этой образовательной технологии студенты отрабатывают навыки публичного выступления, учатся правильно задавать вопросы, анализировать информацию, делать выводы и формируют способность учитывать в профессиональной деятельности специфику и современное сочетание глобального, национального и регионального, что является частью ОПК-5.

Тема «Политическое участие» может быть раскрыта с помощью приема «Продвинутая лекция». Студентам предлагается работать в парах. Преподаватель дает задание подумать, обсудить и записать, что такое «политическое участие», затем читает текст об этом общественном феномене, при этом один из участников пары фиксирует совпадения со своими набросками, а второй – новую информацию. Позже происходит обсуждение. Таким образом, студенты актуализируют уже имеющуюся у них информацию, а также добавляют новую. При использовании этого приема у студентов направления «Социальная работа» частично формируется способность учитывать в профессиональной деятельности особенности этно-

культурного развития своей страны и социокультурного пространства, поведения различных национально-этнических, половозрастных и социально-классовых групп (ОПК-5).

В рамках преподавания дисциплины «Управление социальными рисками», как показала проверка остаточных знаний студентов, наиболее эффективна технология «кейс-стади»: учебные ситуации, приближенные к реальности, специально разрабатываемые на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях. В ходе разбора конкретных ситуаций риска обучающиеся учатся действовать в команде, проводить анализ и принимать управленческие решения. Как показывает опыт, наиболее понятными для студентов ситуации риска становятся при их рассмотрении через призму конкретных социальных проблем. Именно это наблюдение и легло в основу занятий с применением метода кейс-стади, правила применения которого покажем далее в рамках изучения сущности и содержания социальных проблем.

Для начала напомним, что в науке социальные проблемы, по оценке некоторых авторов, понимаются в двух значениях: как «проблемы обстоятельств» и как «проблемы общества».

Первое охватывает проблемы оказания «социальной помощи» (бедные, маргиналы, социальные обстоятельства), вопросы «социального обеспечения» (внерабочее время, семейная жизнь, жизнь пожилых людей и т. д.), т.е. проблемы, с которыми сталкиваются в силу своей профессии социальные работники. Второе по своему значению близко к понятию «социальный вопрос». Это значение содержится также в таких выражениях, как «социальное партнерство», «социальное право», «социаль-

ный конфликт» и т. д., т. е. во всем, что касается отношений между социальными группами, регулируемые социальной политикой (Симонова 2008: 212). Студенты получают на лекциях подробную информацию об этих двух подходах, на семинарах тема закрепляется путем применения метода кейс-стади. Суть заключается в том, что группа делится на две подгруппы, в рамках каждой подгруппы выбирается «государство» и «социальные работники». Также выбираются два «эксперта», которые кратко повторяют теоретические подходы к объяснению социальных проблем и социальных рисков. Затем «государство» объясняет конкретную проблему с точки зрения второго подхода, «социальные работники» – с точки зрения первого. Проблемы, предлагаемые для обсуждения, должны находиться в сфере трудной жизненной ситуации клиентов социальной работы. Работа в таком формате позволяет учесть все части заявленной компетенции и сформировать необходимые для специалиста социальной работы навыки.

Подводя итог, следует подчеркнуть необходимость сравнительного аналитического подхода к компетенциям, формируемым у студентов направления подготовки бакалавриата «Социальная работа». На примере двух дисциплин вариативной части учебной программы «Управление социальными рисками» и «Основы социального государства и гражданского общества» проанализировано формирование значимой общепрофессиональной компетенции (ОПК-5), дана характеристика формируемых знаний, умений и владений, которые осваиваются в рамках этих дисциплин. Таким образом, с помощью последовательно формируемых компетенций реализуется современный подход к процессу обучения.

ЛИТЕРАТУРА

- Будяк Л.В. 2011. Компетентностный подход в высшем образовании // Вектор науки ТГУ 1(4), 31–35.
- Бурцева И.В. 2012. Компетентностный подход в контексте профессиональной подготовки бакалавров социальной работы // Психология и педагогика: методика и проблемы 24-2, 149–154.
- Коняхина И.В. 2012. Компетентностный подход в высшем образовании (теоретический аспект) // Вестник ТГПУ 11(126), 68–71.
- Мединцева И.П. 2012. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство: Материалы II Международной научной конференции (г. Москва, декабрь 2012 г.). М.: Буки-Веди. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/> (2018. 01 нояб.).
- Положение «Об использовании в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения учебных занятий» ОмГТУ 75.03-2012. URL: http://omgtu.ru/educational_activities/dokumenty_smk/polozheniya_obrazovatel'naya_deyatelnost.php (2018. 01 нояб.).
- Романова Л.Л. 2013. Компетентностный подход к профессиональной подготовке бакалавров социальной работы // Психология и педагогика: методика и проблемы 33-2, 136–140.
- Симонова Т.М. 2008. Социальные проблемы и трактовка в отечественной социологии: историческая ретроспектива // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. № 2, 211–215.

Троянская С.Л. 2016. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: Учебное пособие. Ижевск: Изд. центр «Удмуртский университет».

Федоров А.Э., Метелев С.Е., Соловьев А.А., Шлякова Е.В. 2012. Компетентностный подход в образовательном процессе. Омск: Омскбланкиздат.

REFERENCES

Budyak L.V. 2011. Kompetentnostnyj podkhod v vysshem obrazovanii [Competence approach in higher education]. In: Vektor nauki TGU [Science Vektor of Togliatti State University]. No. 1(4). P. 31–35. (In Russian).

Burtseva I.V. 2012. Kompetentnostnyj podkhod v kontekste professional'noj podgotovki bakalavrov sotsial'noj raboty [Competence approach in the context of Bachelor of Social Work professional training]. In: Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy [Psychology and Pedagogy: methods and problems]. No. 24-2. P. 149–154. (In Russian).

Konyahina I.V. 2012. Kompetentnostnyj podkhod v vysshem obrazovanii (teoreticheskij aspekt) [Competence approach in higher education (theoretical aspect)]. In: Vestnik TGPU [Tomsk State Pedagogical University Bulletin]. No. 11(126). P. 68–71. (In Russian).

Medintseva I.P. 2012. Kompetentnostnyj podkhod v obrazovanii [Competence approach in education]. In: Pedagogicheskoe masterstvo: Materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii [Pedagogical skills: Materials of the II International Scientific Conference]. Moscow: Buki-Vedi. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/01/11/2018>. (In Russian).

Polozhenie «Ob ispol'zovanii v uchebnom protsesse aktivnykh i interaktivnykh form provedeniya uchebnykh zanyatij» [Provision "On using active and interactive forms of training sessions in the educational process"]. Omsk State Technical University 75.03-2012. URL: http://omgtu.ru/educational_activities/dokumenty_smk/polozheniya_obrazovatel'naya_deyatelnost.php (01.11.2018). (In Russian).

Romanova L.L. 2013. Kompetentnostnyj podkhod k professional'noj podgotovke bakalavrov sotsial'noj raboty [Competence approach to professional training of Bachelor of Social Work]. In: Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy [Psychology and Pedagogy: methods and problems]. No. 33-2. P. 136–140. (In Russian).

Simonova T.M. 2008. Sotsial'nye problemy i traktovka v otechestvennoj sotsiologii: istoricheskaya retrospektiva [Social problems and interpretation in Russian sociology: a historical retrospective]. In: Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta [Saint Petersburg University Bulletin]. Series 12. Sociology. No. 2. P. 211–215. (In Russian).

Troyanskaya S.L. 2016. Osnovy kompetentnostnogo podkhoda v vysshem obrazovanii: Uchebnoe posobie [Competence Approach Basics in Higher Education: Textbook.]. Izhevsk: Izd. centr «Udmurtskij universitet». (In Russian).

Fedorov A.E., Metelev S.E., Solovyov A.A., Shlyakova E.V. 2012. Kompetentnostnyj podkhod v obrazovatel'nom processe [Competence approach in educational process]. Омск: Омскбланкиздат. (In Russian).

Yu.S. Plotnikova, A.V. Molchanova

Omsk, Russia

POTENTIAL OF ELECTIVES IN BUILDING GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCE (GPC-5) WHEN TEACHING BACHELORS OF SOCIAL WORK

Abstract. Today's system of higher education is focused on implementing the competency-based approach to train professionals who are able to solve urgent occupational tasks and ready for life-long learning.

The article demonstrates the importance of consistency in teaching-learning bachelors of Social Work and the relation of the competency-based training to further professional activities. Training students of Social and Welfare Work programmes remains urgent in contemporary Russia. The bachelor's programme is based on a number of competencies that nurture the skills necessary for future profession and help to resolve of occupational tasks.

The authors justify the relevance of teaching-learning such courses as "Fundamentals of a social state and civil society" and "Social Risk Management", which are included in the optional part of the curriculum for bachelors of Social and Welfare Work and are aimed at building competencies and skills that are fundamental for successful specialized training. The potential of competency-based training is revealed through procedures of description, comparison, observation, and some examples of active and interactive educational technologies.

Key words: competence; State Educational Standards; social work; welfare state; civil society; social risks.

About the authors: Yuliya Sergeevna Plotnikova¹, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of History, Philosophy and Social Communications; Anna Vadimovna Molchanova², Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of History, Philosophy and Social Communications.

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

Плотникова Ю.С., Молчанова А.В. Возможности вариативных дисциплин в формировании общепрофессиональной компетенции (ОПК-5) при обучении бакалавров социальной работы // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 1. С. 103–109.

Plotnikova J.S., Molchanova A.V. Possibilities of variable disciplines in the formation of General professional competence (MIC-5) in the training of bachelors of social work // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. № 1. P. 103–109.

УДК 378

М.В. Циулина
Челябинск, Россия

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РЕФЛЕКСИВНО-ЦЕННОСТНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Актуальность проблемы рефлексивно-ценностного сопровождения подготовки педагога в вузе обусловлена социально-экономическими изменениями, в связи с которыми произошел пересмотр основных позиций высшего педагогического образования.

Посредством понятийно-терминологического анализа были определены основные понятия рассматриваемой проблемы: сопровождение, педагогическое сопровождение, рефлексия, ценности, ценностная рефлексия. На основе анализа позиций ученых в отношении понимания процесса педагогического сопровождения выделены основные его характеристики.

Представлено авторское определение понятия «рефлексивно-ценностное сопровождение профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов». В результате контент-анализа выделены основные структурные компоненты рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов, которые представляют собой систему, отражающую сущность и динамику исследуемого процесса: ценностный, рефлексивный, творческий, коммуникативный, когнитивный.

Функциональный анализ сущности исследуемого явления позволил выделить основные функциональные компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативно-регулятивный, рефлексивно-оценочный, компонент саморазвития, а также стратегии и коммуникативные умения реализации данных функций.

Ключевые слова: сопровождение; педагогическое сопровождение; рефлексия; ценности; ценностная рефлексия; рефлексивно-ценностное сопровождение; рефлексивно-ценностное сопровождение профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза.

Сведения об авторе: Марина Владимировна Циулина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии.

Место работы: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

Контактная информация: 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69; e-mail: ciulinamv@cspu.ru.

В связи с рядом социально-экономических изменений в обществе произошел серьезный пересмотр процесса подготовки педагога в вузе. Важнейшим педагогическим аспектом нашего исследования является педагогическое сопровождение, обеспечивающее формирование рефлексивно-ценностного отношения к творчеству в профессии педагога в условиях высшего образования.

Анализ заключается в рассмотрении вопросов, касающихся состояния разработанности данной проблемы в современной педагогике, в частности: типовая характеристика состояния изученности рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов, динамика состояния развития проблемы, ресурсы и возможности творческого решения про-

блемы на современном этапе, ее научно-педагогическое обеспечение.

Основные понятия проблемы рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза выстраиваются в следующий логический ряд: ценность, рефлексия, рефлексивно-ценностное сопровождение, профессиональная подготовка студента педагогического вуза, творческая подготовка студента педагогического вуза. Отправным и центральным в этой цепочке становится понятие «сопровождение».

Традиционно сопровождение понимается как явление, осуществляемое вместе с кем-то или кем-то. Оно определяется как специфический вид деятельности человека, содержанием которой является следование рядом с кем или чем-либо и оказание необходимой помощи. Нас

в рамках исследуемой проблемы больше интересуется комплексное сопровождение, которое формируется в образовательном процессе вуза и является одним из ведущих принципов его организации. Это педагогическое сопровождение. Следует четко обозначить, что педагогическое сопровождение – это процесс, и применяться оно может только к педагогическим явлениям, коим является профессионально-творческая подготовка студентов педагогических вузов.

Педагогическое сопровождение понимается учеными как «педагогическая деятельность, суть которой заключается не только в превентивном научении личности самостоятельно планировать жизненный путь и индивидуальную образовательную траекторию, разрешать проблемные ситуации, но и в перманентной готовности взрослого адекватно отреагировать на физический и эмоциональный дискомфорт ученика и/или окружающих его людей, на его запрос о взаимодействии» (Александрова 2006: 12); «созидательная деятельность педагога вуза, которая разворачивается в двух взаимосвязанных процессах: созидание себя (постоянное и целенаправленное) и побуждение к этому студентов» (Шишкина 2006: 7); «педагогически целесообразная система мер воздействия на процессы образовательной сферы, обеспечивающая снижение отклонений от оптимальной траектории их развертывания» (Яковлева, 2012: 47) и др.

Обзор диссертационных исследований показал, что авторы выделяют, помимо педагогического, и другие виды сопровождения: психологическое (Е.С. Набойченко, С.Н. Сорокумова, О.С. Попова); психолого-педагогическое (А.Г. Грецов, М.В. Ермолаева, Е.М. Муравьев); организационно-психологическое (М.В. Худоянц); социально-педагогическое (Ж.А. Захарова); АРТ-педагогическое (Н.Ю. Сергеева); научно-педагогическое (Н.Н. Логусева); научно-методическое (В.П. Ларина); психолого-акмеологическое (В.Г. Белов); качественное информационно-аналитическое (Ю.В. Торкунова); организационно-педагогическое (И.С. Сергеев) и др.

Таким образом, на основе историко-педагогического анализа проблемы (Циулина 2016), а также понятийно-терминологического анализа позиций ученых в отношении понимания процесса педагогического сопровождения нами выделены основные его характеристики. «Педагогическое сопровождение:

1) предполагает активное влияние на сопровождаемый процесс, следовательно, имеет деятельностную природу;

2) имеет начало и конец, в сути своей непрерывен от начала до конца явления;

3) реализуется в оптимально создаваемых условиях, образуя среду существования сопровождаемого явления;

4) несет индивидуальную направленность, соответствующую сложившимся условиям и особенностям сопровождаемого явления;

5) обеспечивает оптимально целенаправленное течение сопровождаемого явления, следовательно, имеет управленческую природу;

6) не существует без сопровождаемого процесса, существует только на его фоне;

7) опирается на результаты мониторинговой диагностики, которые детерминируют направленность действий педагога по сопровождению;

8) имеет адресно-контекстный характер, активизируется и содержательно корректируется при отклонении от проектной траектории» (Циулина и др. 2018: 38).

Учитывая вышеизложенное, под педагогическим сопровождением понимаем педагогически обусловленную и целесообразную систему мер активного воздействия на образовательные процессы индивидуальной направленности, обеспечивающую оптимально целенаправленное течение траектории развертывания сопровождаемого явления. Педагогическое сопровождение становится рефлексивно-ценностным тогда, когда сформирована система перевода профессионально-педагогических ценностей в индивидуально-личностные ценности студентов.

Рассмотрим также другие понятия феномена рефлексивно-ценностного сопровождения. Понятие «ценность» несет основную нагрузку в понятии «рефлексивно-ценностное сопровождение», оно указывает, что формирование ценностного отношения к профессии и деятельности педагога происходит на основе рефлексивного анализа.

И.Ф. Исаев говорит о необходимости формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя, основным компонентом которой называет аксиологический компонент, представляющий собой совокупность профессиональных ценностей учителя (Исаев 2004: 22). Таким образом, профессиональные ценности являются важным компонентом в подготовке педагога.

Аксиология – философская концепция, наука, исследующая категорию «ценность», виды, формы, типы ценностей, способы их существования и познания. Понятие «ценность», являясь базовым в аксиологии, определило начало отдельной области философии, которая изучает природу ценностей, их место в жизни, структуру ценностного мира человека, выявляет взаимосвязи различных ценностей между собой и влияние их друг на друга, их отражение в структуре личности.

Аксиология рассматривает отношения «субъект-объект» и «объект-субъект» в соответствии с субъективным отражением объективного.

Ценность – это непреложная общественная значимость объекта для оценивающего субъекта. Это внутренний, эмоциональный ориентир поведения и деятельности субъекта. Если выделить ценности по степени общности, то это будут личные, групповые и общечеловеческие. По формам сознания и видам деятельности человека – экзистенциальные, нравственные (этические), эстетические, религиозные, политические, правовые, научные и др.

Применительно к педагогическому аспекту исследуемой проблемы важны все обозначенные в классификации ценности. Однако для педагога имеют смысл более всего ценности нравственные, экзистенциальные и духовные, так как формируют базовую ценностную основу воспитания нового поколения (И.В. Бабурова, Л.В. Вершинина, А.С. Койчуева, И.С. Ломакина, О.Ю. Масалова, Л.Ф. Михальцова, А.А. Факторович, Т.В. Хриенко, О.Б. Широких и др.).

Нравственные ценности (добро, благородство, справедливость, самоотверженность, бескорыстие и т. п.) отражаются в поступках человека и характеризуют его духовную мотивацию, его внутренний импульс, духовное озарение. Природа нравственных ценностей имеет личностную основу и регулируется совестью, в отличие от нравственных норм, которые навязываются человеку извне при помощи общественного мнения.

Экзистенциальные ценности (ценности самообщения, рефлексии, внутреннего диалога с собой, ценности самоосознания) наполняют содержанием и смыслом бытие человека. При этом субъект осмысления либо утверждает уже обретенный способ существования, либо представляет образ желаемого, но пока недоступного бытия.

Духовные ценности (истина, красота, любовь, вера, творчество и т. п.) относятся к категории нематериальных и представляют собой установленные обществом идеалы, которые невозможно оценить и измерить ничем. **Духовные ценности лежат в основе внутреннего поиска человека, его пути, смысла существования, индивидуального взгляда на окружающую действительность.** Духовные ценности управляют жизнью личности, помогают ей осуществлять верный выбор, взаимодействовать с другими людьми, принимать правильные решения, двигаться к цели.

В нашем исследовании необходимо применение данного подхода при моделировании тактики рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов. Готовность к педагогической деятельности в целом рассматривается как личностное образование, включающее профессионально значимые качества педагога, совокупность необходимых для этой деятельности общих и специальных знаний, умений, навыков и потребность к осуществлению этой деятельности. Готовность помогает молодому специалисту успешно выполнять свои профессиональные обязанности, правильно использовать знания и опыт, сохранять самоконтроль и перестраиваться в различных жизненно-практических ситуациях. К.М. Дурай-Новакова, В.А. Слостенин характеризуют готовность к профессиональной деятельности как интегральное качество личности, которое объединяет мотивационный, когнитивный, операциональный и оценочный компоненты (Линкер 2015).

Возникновение или развитие определенной ценности в процессе профессиональной подготовки студентов будет обусловлено общественным смыслом, который возникает при глубоком осознании необходимости и значимости творческого подхода в профессии современного педагога. Смысл – основополагающая доминанта человеческого существования, которая в наше время приобретает особую остроту. Это актуальная во все времена ценность. Она определяет всю жизненную стратегию личности и приобретается человеком преимущественно в процессе образования. Таким образом, мы видим взаимосвязь понятий «ценность» и «смысл». Это наблюдение также пригодится нам в процессе построения стратегии и тактики рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов.

Функциональность смыслов бесспорна. Если поступок, действие, высказывание, предмет оказываются значимыми для человека, тогда они приобретают смысл в рамках его жизнедеятельности.

Во все исторические времена ценностные системы формировались и трансформировались в историческом развитии общества, меняя иерархии ценностей. Ценности – результат осознания человеком своего места в мире, осмысление результатов своей жизнедеятельности, соответствия современным ориентирам открытости, скорости, мобильности, активности, возможности преобразования себя и окружающего мира.

Согласно классификации типов и форм деятельности, наиболее важно включение личности в продуктивную деятельность, «связанную с выработкой новых смыслов, целей и с помощью новых средств» (Юдин 1997: 266), необходимым компонентом которой является творчество, позволяющее осуществлять целенаправленное преобразование себя и окружающей среды.

Любые ценности, возникая, прежде всего, как личностные, представляют собой мыслительные формы проекта будущего, создавая сферу должного в пространстве и времени. Педагогический аспект проблемы ориентации личности студента в объективных ценностях культуры состоит в том, чтобы объективные ценности стали субъективно значимыми, устойчивыми жизненными ориентирами личности, ее ценностными ориентациями, результатом ценностного самоопределения.

Ценностное самоопределение личности как педагогический феномен представляет собой процесс обретения личностью смысла, целей и возможностей собственной жизни в пространстве и времени образования. Оно связано с потребностью формирования смысловой системы личности, в которой центральное место занимает проблема смысла жизни, детерминированная самопозиционированием личности студента.

Взяв за основу профессиональную деятельность специалиста, И.Ф. Исаев предлагает следующую классификацию профессиональных ценностей педагога: ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-знания, ценности-качества (Исаев 2008: 77–78).

Представленные группы ценностей, как единое целое, функционируют в деятельности педагога, проявляя свой синкретический харак-

тер, порождая друг друга, определяя и устанавливая зависимость друг от друга. Например, ценности-цели определяют ценности-средства, а ценности-отношения зависят от ценностей-целей и ценностей-качеств и т. д.

Несформированность профессиональных ценностей у педагога свидетельствует об ограниченном жизненном, социальном и профессиональном опыте и неготовности продуктивно осуществлять педагогическую деятельность. Ценностное самоопределение педагога, развитие его ценностных ориентаций находят свое выражение в рефлексивно-ценностном отношении к педагогической деятельности, являясь показателем гуманистической направленности личности.

От того, какое место в своей жизни педагог отводит профессионально-педагогическим ценностям, зависит его социальное и профессиональное поведение, его активная социально-профессиональная позиция. Основой формирования такой позиции, бесспорно, является рефлексивно-ценностное отношение к выбору и субъективации педагогических ценностей. Для него характерно единство объективного и субъективного, в котором объективное положение педагога является основой его субъективной позиции в присвоении профессиональных ценностей.

Таким образом, вопросы, касающиеся профессиональных ценностей педагога, в настоящее время приобретают все большую актуальность. Профессиональные ценности играют исключительно важную роль в формировании личности профессионала, выступают в качестве высшего уровня регуляции поведения человека, выражают направленность его интересов и потребностей, определяют присущие ему установки и мотивацию в сфере профессиональной деятельности.

В процессе профессиональной подготовки педагога формируется рефлексивно-ценностное отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности, что выражается в направленности, составляющей ядро личности учителя.

Современная гуманистическая педагогика определяет содержание современного образования как ценностно-смысловое и ценностно-ориентированное. В таком образовании особую роль занимает *ценностная рефлексия*.

Понятие «рефлексия» (от лат. «обращение назад») представляет собой процесс размышления человека о происходящем в его собственном сознании; деятельность, направ-

ленную на осуществление самосознания. В соответствии с формами проявления самосознания содержание рефлексивной деятельности составляют действия самопознания, самооценки, самоидентификации, самоопределения.

Ценностная рефлексия – один из эффективных способов формирования и развития системы ценностных ориентаций, способность к критическому самоанализу. Ценностная рефлексия является видом рефлексии, осуществляемой аксиологически (А.В. Карпов, С.В. Маланов, И.А. Стеценко, Н.Л. Худякова, Н.Н. Федотова и др.).

Объектом ценностной рефлексии индивида являются индивидуальные ценности и формы их проявления, а средством – образцы желаемого будущего и настоящего (Г.А. Гущина, В.К. Елисеев, С.В. Маланов и др.). То есть, во время ценностной рефлексии представления об общезначимых ценностях играют роль образца, в отношении которого и рассматриваются существующие индивидуальные ценности (Волочков 2004: 20). Основой рефлексии становится самопознание, а результаты рефлексивной деятельности ложатся в основу самоидентификации и определения форм и способов своего развития.

Учитывая, что деятельность педагога, направленная на реализацию профессиональных целей, в основе которых лежат профессионально-педагогические ценности, осуществляется через реализацию, в первую очередь, личностных ценностей человека, его знаний о действительности, освоенных им средств и способов деятельности, важно, чтобы эти ценности, знания, средства и способы осознавались личностью как необходимые для установления ценностно значимого отношения к действительности, определения своей личностной позиции. Осознание личностных ценностей, становление личностно-профессиональной позиции педагога происходит через организацию ценностной рефлексии, что, в свою очередь, становится важным компонентом процесса формирования личности в целом, детерминирующим его будущее. Рефлексия при этом должна осуществляться осознанно с внутренней готовностью, становясь основополагающим личностным образованием, обеспечивающим формирование и обогащение опыта личности педагога.

Ценность рефлексии в том, что это *свойство* помогает осознать смысл собственной деятельности, правильно ставить цели, исправлять ошибки. Рефлексия, становясь нормой

жизни, порождает привычку поведения в реальных условиях практики и в целом жизни. Рефлексивность, как свойство личности, становясь общесистемным, позволяет гармонизировать жизненное пространство, как свое, так и окружающее.

В связи с этим обретает особую значимость педагогическая направленность организации и содержания вузовского образования.

Формирование рефлексивной позиции основано на специфике ведущего вида деятельности студентов – профессиональном познании. Содержание вузовского образования предполагает продуктивную когнитивную деятельность в режиме обсуждения и аргументации, в режиме постоянного развития и совершенствования. Практическая составляющая образовательного процесса будущих педагогов способствует становлению рефлексивной позиции студентов, так как мотивирует их к разработке новых конструктивных стратегий предметной и непредметной деятельности в процессе педагогической практики. Например, использование технологической карты учебной дисциплины в процессе подготовки бакалавра педагогического образования, помимо организационных, позволяет решать личностно-мотивационные задачи: стимулирует студента к регулярной еженедельной работе по освоению содержания дисциплины; мотивирует к своевременному выполнению заданий; способствует формированию личностной профессиональной позиции (Бауэр 2016: 84). Находясь в *состоянии* рефлексивности, обучаемые в ходе дискуссий ощущают себя участниками единого процесса, что мотивирует их к поиску адекватных способов взаимодействия, обеспечивающих результативность и когнитивную удовлетворенность процессом совместного осознания эмоциональных отношений к себе, к окружающему миру, к деятельности. Такой подход к обучению в конечном итоге приводит к очевидному повышению рефлексивности. При этом необходимо учитывать трудность оценки сформированности рефлексии. Н.Л. Жмакина и Е.Г. Комолова отмечают, что данная трудность заключается в том, что процесс рефлексии имеет внутреннюю динамику и зачастую не вычлняется самим субъектом из общего потока сознания. Оценка результатов строится на теоретической позиции, рассматривающей педагогическую рефлексивность как совокупность характеристик будущего педагога: способность к анализу и оценке собственных личностных качеств и профессиональных характеристик по отно-

шению к идеалу педагога; способность к анализу и оценке своих взаимоотношений с обучающимися, к представлению себя их глазами; способность к анализу и оценке проектируемого учебно-воспитательного процесса (Жмакина, Комолова 2014: 71).

В связи с этим полезно упомянуть такой педагогический феномен как рефлексивно-деятельностная педагогика. Учитывая положения рефлексивно-деятельностной педагогики, разработанные учеными, становится возможным формирование рефлексивно-ценностной позиции личности будущего педагога в процессе его профессионально-творческой подготовки в вузе. В результате должна быть сформирована устойчивая осознанная система отношений личности к собственной деятельности и к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности.

Тогда возрастает актуальность педагогического сопровождения этого процесса, обеспечивающего формирование и обогащение опыта личности будущего педагога, проявляющееся в готовности к осознанному выбору оптимального способа действия в различных педагогических ситуациях.

Педагогическое сопровождение такого процесса будет представлять собой комплекс условий организационно-педагогического характера, нацеленных на создание рефлексивно-ценностного пространства обучения. Эти условия включают в себя: личностно ориентированные технологии обучения; целенаправленность содержания учебных дисциплин и производственной практики; применение различных современных форм, методов, приемов и адекватных средств, результативно содействующих формированию ценностно-рефлексивной позиции студента в процессе профессионально-творческой подготовки.

Проблема, на решение которой направлено данное исследование, заключается в обнаружении тех условий, при помощи которых можно активизировать ценностно-рефлексивные процессы у будущих учителей на разных стадиях профессионализации. Формирование у будущих педагогов способности к ценностной рефлексии, культуры самоосмысления становится сегодня одной из существенных задач рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза.

И обратившись к вопросу о критериях оценивания исследуемого педагогического явления (сопровождение), можно добавить, что

диапазон показателей расширится за счет качественных характеристик этого явления. Важно проследить динамику изменения таких качеств личности как становление рефлексивной позиции и обогащение ценностного поля. Критериями результативности педагогического сопровождения станут такие показатели, которые активно влияют на образовательный процесс профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов: ускорение сопровождаемого процесса, углубление содержания сопровождаемого процесса, нивелирование энергозатрат субъектов процесса, диверсификация возможностей сопровождаемого процесса, становление рефлексивной позиции и обогащение ценностного поля. Такие показатели не зависят ни от вида педагогического сопровождения, ни от характеристик сопровождаемого процесса и могут использоваться в масштабах всей проблематики.

Таким образом, опираясь на вышесказанное, мы можем сформулировать общее понятие. *Рефлексивно-ценностное сопровождение профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов* – педагогическое явление, имеющее комплексный, управленческий, целенаправленный, адресный и непрерывный характер, предполагающее осуществление педагогических влияний на объективно обусловленный процесс становления рефлексивно-ценностной позиции будущего педагога в системе креативного образования педагогического вуза, обеспечивающей готовность студентов к творческой самореализации в квази-профессиональной деятельности, а также к дальнейшему профессионально-творческому самосовершенствованию на протяжении всей жизни.

На основе данных анализа представляется целесообразным выделить основные *структурных компонентов рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов*: ценностный, рефлексивный, творческий, коммуникативный, когнитивный.

Ценностный компонент обуславливает деятельность, обеспечивающую принятие педагогических и общечеловеческих ценностей, определяющих *внутренний, эмоциональный ориентир поведения и деятельности будущего педагога*. Целью ценностного компонента является формирование системы ценностей, мотивирующих будущих педагогов на деятельность и формирующих позитивное отношение к ней (Салаватова 2014). *Рефлексивный компонент*

характеризует способность к критическому самоанализу и осознанию своей деятельности на основе рефлексии. Творческий компонент представляет творчество в решении педагогических задач, способность поиска нового, нестандартного, оригинального, рационального, оптимального решения. Коммуникативный компонент характеризует способность установления продуктивных, конструктивных, доброжелательных межличностных отношений среди участников коммуникаций. Когнитивный компонент представлен познанием.

В качестве критериев анализа функционального компонента можем назвать: функции рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов; стратегии реализации названных функций; коммуникативные умения для реализации названных функций.

Нами выделены *функции и стратегии реализации названных функций в образовательном процессе*:

- мотивационно-ценностная функция – анализ и принятие общечеловеческих и педагогических ценностей как основы профессионально-творческого самоопределения и саморазвития педагога; развитие ценностного поля индивида; самомотивация как стратегия саморазвития;

- когнитивная функция – познавательная активность в основных вопросах профессионально-творческого развития; накопление социально-культурного опыта; формирование индивидуальных образовательных стратегий профессионального самообразования и саморазвития;

- коммуникативно-регулятивная функция – построение и реализация процесса коммуникации с возможностью регулирования отношений на основе рефлексивного анализа; обеспечение связи между духовной культурой и различными сферами общественной практики;

- рефлексивно-оценочная функция – самосознание, сравнение, сопоставление; оценка статуса; оценка результатов своей деятельности

и своего развития; социально-нравственная самооценка; самопознание;

- функция саморазвития – самосовершенствование и выработка личностных качеств; сохранение внутренней гармонии и свободы; развитие смыслов и интересов; понимание и толерантность; любовь.

Нами выделены *коммуникативные умения для реализации названных функций в образовательном процессе*:

- мотивационно-ценностная функция – умения восприятия, анализа, адаптации, субъективации общечеловеческих и педагогических ценностей с учетом особенностей мотивации и самомотивации;

- когнитивная функция – умения поддерживать высокий интеллектуальный уровень; умения осмысления, декодирования и трансформации различной информации для выработки образовательной стратегии и саморазвития;

- коммуникативно-регулятивная функция – умения социально-педагогического конструирования и регулирования процессов коммуникации;

- рефлексивно-оценочная функция – способность обращения к собственному сознанию и осмысления результатов своей активности; способность к критическому самоанализу и оценке своего развития;

- функция саморазвития – способность проявления внутренней мощи и полноты бытия, исходя из внутренних ресурсов; умения самостоятельного рефлексивного анализа и выработки стратегии собственного развития.

Выделенные структурные и функциональные компоненты рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов представляют собой систему, отражающую сущность и динамику исследуемого процесса.

Подводя итог, можно отметить, что рефлексивно-ценностное сопровождение является перспективным направлением в подготовке педагога в современном вузе.

ЛИТЕРАТУРА

Александрова Е.А. 2006. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень.

Бауэр Е.А. 2016. Использование технологической карты учебной дисциплины в подготовке бакалавров педагогического образования // *Общество: социология, психология, педагогика* 3, 83–85.

Волчков А.А., Ермоленко Е.Г. 2004. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности // *Психологический журнал*. Т. 25, 2, 17–33.

Жмакина Н.Л., Комолова Е.Г. 2014. Методика фиксации и качественной оценки сформированности у будущих учителей способности к профессиональной рефлексии // *Психология обучения* 5, 70–77.

Исаев И.Ф. 2004. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия.

Исаев И.Ф. 2008. Становление и развитие профессионально-педагогической культуры в условиях непрерывного образования: Коллективная монография / И.Ф. Исаев (ред.). Белгород; Ст. Оскол: СОФ БелГУ.

Линкер Г.Р. 2015. Творческие учебные задания как средство формирования готовности студентов вуза к организации летнего детского отдыха // Наукоедение. Т. 7. № 1. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/14PVN115.pdf> (2018. 01 нояб.)

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

Циулина М.В. 2016. Социально-исторические предпосылки становления проблемы рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета 6, 112–122.

Циулина М.В., Гревцева Г.Я. 2018. Понятийный аппарат проблемы рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование и педагогические науки. Т. 10. № 4, 37–47.

Шишкина В.А. 2006. Педагогическое сопровождение личностно-профессионального становления будущих учителей изобразительного искусства: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.

Юдин Э.Г. 1997. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Эдитореал УРСС.

Яковлева Н.О. 2012. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование и педагогические науки 4(263), 46–49.

REFERENCES

Aleksandrova E.A. 2006. Pedagogicheskoe soprovozhdenie starsheklassnikov v protsesse razrabotki i realizatsii individual'nykh obrazovatel'nykh traektorij: Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk [Pedagogical support of high school pupils in the process of developing and implementing individual educational programs: Thesis of PhD dis.]. Tyumen. (In Russian).

Bauer E.A. 2016. Ispol'zovanie tekhnologicheskoy karty uchebnoy discipliny v podgotovke bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya [Using academic discipline technological map in Bachelors of Pedagogical Education training]. In: Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika [Society: sociology, psychology, pedagogy]. No. 3. P. 83–85. (In Russian).

Volochkov A.A., Ermolenko E.G. 2004. Tsennostnaya napravlennost' lichnosti kak vyrazhenie smysloobrazuyushchej aktivnost [Value orientation as an expression of sense-formative activity]. In: Psikhologicheskij zhurnal [Psychological Journal]. Vol. 25. No. 2. P. 17–33. (In Russian).

Zhmakina N.L., Komolova E.G. 2014. Metodika fiksirovaniya i kachestvennoj otsenki sformirovannosti u budushchikh uchitelej sposobnosti k professional'noj refleksii [Methods of detection and qualitative assessment of future teachers' professional reflection skills]. In: Psikhologiya obucheniya [Psychology of learning]. No. 5. P. 70–77. (In Russian).

Isaev I.F. 2004. Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya [Professional and pedagogical culture of the teacher]. Moscow: Akademiya. (In Russian).

Isaev I.F. 2008. Stanovlenie i razvitie professional'no-pedagogicheskoy kul'tury v usloviyakh nepreryvnogo obrazovaniya: Kollektivnaya monografiya [Formation and development of professional and pedagogical culture in the context of continuing education: Joint Monograph] / Ed. by I.F. Isaev. Belgorod; St. Oskol: SOF BelGU. (in Russian).

Linker G.R. 2015. Tvorcheskie uchebnye zadaniya kak sredstvo formirovaniya gotovnosti studentov vuza k organizatsii letnego detskogo otdykha [Creative study assignments as a means of shaping university students' readiness for children's summer rest organization]. In: Naukovedenie [Science Studies]. Vol. 7. No. 1. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/14PVN115.pdf> (01.11.2018). (In Russian).

Salavatova A.M. 2014. Formirovanie gotovnosti bakalavrov pedagogiki k professional'noj deyatel'nosti v shkolakh s etnokul'turnym sodержaniem obrazovaniya: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Developing Bachelors of Pedagogy readiness to professional activities in schools with ethnocultural educational content: Thesis of PhD dis.]. Moscow. (In Russian).

Tsiulina M.V. 2016. Sotsial'no-istoricheskie predposylki stanovleniya problemy refleksivno-tsennostnogo soprovozhdeniya professional'no-tvorcheskoj podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza [Social and historical preconditions of the reflexive value support problem of pedagogical university students professional creative training]. In: Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Chelyabinsk State Pedagogical University Bulletin]. No.6. P. 112–122. (In Russian).

Tsiulina M.V., Grevtseva G.Ya. 2018. Ponyatijnyj apparat problemy refleksivno-tsennostnogo soprovozhdeniya professional'no-tvorcheskoj podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza [Key terms of reflection valuable support problem of the pedagogical university students professional and creative training]. In: Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie i pedagogicheskie nauki [South Ural State Humanitarian Pedagogical University Bulletin. Education and Pedagogical Sciences Edition]. Vol. 10. No. 4. P. 37–47. (In Russian).

Shishkina V.A. 2006. Pedagogicheskoe soprovozhdenie lichnostno-professional'nogo stanovleniya budushchih uchitelej izobrazitel'nogo iskusstva: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Pedagogical support of the personal and professional development of future visual arts teachers: Thesis PhD diss.]. Moscow. (In Russian).

Yudin E.G. 1997. Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost' [Methodology of science. Consistency. Activity]. Moscow: Editorial URSS. (in Russian).

Yakovleva N.O. 2012. Soprovodzhdenie kak pedagogicheskaya deyatel'nost' [Support as a pedagogical activity]. In: Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie i pedagogicheskie nauki [South Ural State Humanitarian Pedagogical University Bulletin. Education and Pedagogical Sciences Edition]. No. 4(263). P. 46–49. (In Russian).

UDC 796: 378.147

M.V. Tsiulina
Chelyabinsk, Russia

THEORY OF REFLEXIVE-VALUE SUPPORT IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCATORS

Abstract. The novelty of reflexive-value support in professional training of future educators is caused by social and economic changes, which made it necessary to review the principals of teacher training.

The analysis of concepts and notions highlighted the key terms: support, pedagogical support, reflection, values, value reflection. Theoretical studies revealed the major trends in the process of pedagogical support and feature its main peculiarities.

The author presents her own definition of «reflexive-value support in professional training of future educators». As the result of the content analysis there was defined the structure of reflexive-value support in professional training of future educators. The structure manifests the essence and the dynamics of the process, its valuable, reflexive, creative, communicative, cognitive components.

The functional analysis showed the main functional components: motivation, values, cognition, communication, regulation, reflection, evaluation, self-development and strategies and soft skills for implementing these functional aspects.

Key words: support; pedagogical support; reflection; values; value reflection; reflexive-value support; reflexive-value support in professional training of future educators.

About the author: Marina Vladimirovna Tsiulina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department for Pedagogy and Psychology.

Place of employment: South Ural State Humanitarian Pedagogical University.

Циулина М.В. Теоретические аспекты проблемы рефлексивно-ценностного сопровождения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 1. С. 110–118.

Tsiulina M.V. Theory of reflexive-value support in professional training of future educators // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 1. P. 110–118.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

УДК 796:378.147

Л.К. Гринько, И.В. Павлова
Омск, Россия

ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОК К ВЫПОЛНЕНИЮ УПРАЖНЕНИЯ «СГИБАНИЕ И РАЗГИБАНИЕ РУК В УПОРЕ ЛЕЖА»

Аннотация. Статья посвящена разработке тренировочной программы для девушек студенческого возраста с целью развития силовой выносливости всех групп мышц, участвующих в работе при выполнении упражнения «сгибание-разгибание рук в упоре лежа», в соответствии с требованиями нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». Тренировочная программа основана на нетрадиционной системе физических упражнений – йоге. Основу методики составили гимнастические упражнения (асаны), взятые из разных направлений йоги (хатха-йога, Аштанга виньяса йога, йога Айенгара), которые были объединены в комплексы. При разработке комплексов упражнений авторы методики основывались на общих принципах построения занятий йогой, уделяя особое внимание технике выполнения упражнений, работе с сознанием обучающихся. Программа в первую очередь нацелена на студенток, которые не способны ни разу выполнить упражнение «сгибание-разгибание рук в упоре лежа» и построена таким образом, чтобы в результате выполнения комплекса упражнений обучающиеся одновременно с развитием необходимых групп мышц освоили технику правильного выполнения упражнения и смогли его выполнить хотя бы несколько раз. Апробирование методики проводилось в экспериментальной группе студенток вуза, в которой 68% девушек на начальном этапе не способны были выполнить контрольное упражнение хотя бы один раз. Полученные в результате педагогического эксперимента результаты позволили авторам сделать вывод об эффективности данной методики. Статья адресована в первую очередь преподавателям физической культуры и студенткам высших и средних учебных заведений.

Ключевые слова: йога; комплекс «Готов к труду и обороне»; студент; физическая подготовка.

Сведения об авторах: Людмила Константиновна Гринько¹, магистрант; Ирина Владимировна Павлова², кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта.

Место работы: Сибирский государственный университет физической культуры и спорта¹; Омский государственный университет путей сообщения².

Контактная информация: ¹644070, Россия, г. Омск, ул. Нейбута, д. 7; тел.: 8(903)981-26-21, e-mail: carbonlg@mail.ru; ²644027, Россия, г. Омск, ул. Худенко, д. 5; тел.: 8(968)105-15-95, e-mail: ira-kosya@mail.ru.

Интерес молодежи к возрожденному в России в 2014 г. физкультурно-спортивному комплексу нормативов «Готов к труду и обороне» (ГТО) постепенно растет. Успешная сдача нормативов ГТО и получение знака отличия становится все более значимым и востребованным временем и социальными факторами (например, многие российские вузы предоставляют абитуриентам «дополнительные баллы» за «золотой» знак ГТО при поступлении, студентам – повышенную стипендию). Разработка средств и методов физической подготовки молодых людей студенческого возраста, желающих успешно сдать нормативы комплекса ГТО, становится сегодня все более актуальной (Абарина, Абарин 2014). Кроме того, подготовка молодежи к выполнению нормативов ком-

плекса ГТО предполагает разностороннее воздействие физических упражнений на организм занимающихся, что является очень благоприятным для здоровья.

В настоящее время большинство студентов имеют такой уровень физической подготовленности, который не позволяет им выполнить нормативы комплекса ГТО на «золотой» знак отличия. По данным научных исследований, наибольшие трудности у девушек вызывает тест «сгибание и разгибание рук в упоре лежа», соответствующий методическим указаниям по технике исполнения. Так, показатели силовой выносливости мышц плечевого пояса у девушек студенческого возраста являются наиболее отстающими (Павлов 2017: 165–169).

Исследователями в этой области было предложено не так много способов для улучшения результата в упражнении «сгибание и разгибание рук в упоре лежа». Все программы ориентированы на тех занимающихся, которые выполняют данное упражнение хотя бы несколько раз. Данной проблемой занимались И.В. Павлова, О.В. Булгакова, В.Е. Витун, В.Д. Девяткин, О.В. Майкова и др. (Павлова, Герман 2016: 40–45; Булгакова 2015: 104; Витун 2017; Девяткин, Пономарева: 2016: 185–188; Майкова 2017).

Но проблема заключается в том, что большинство студенток не способны выполнить упражнение «сгибание и разгибание рук в упоре лежа» даже один раз (в наших группах это 25 девушек из 37, т. е. 68%). Наибольшие трудности при выполнении вызывает положение плеча (отведение от туловища не более, чем на 45 градусов). Очень часто затрудняют выполнение упражнения слабые мышцы спины и брюшного пресса. Возникает необходимость применения подводящих упражнений. Наш опыт показывает, что применение только одного подводящего упражнения, такого как «сгибание–разгибание рук в упоре на коленях», чаще всего используемого практиками, не приводит к решению поставленной задачи.

Не всегда происходит перенос развития отдельных мышечных групп на выполнение контрольного упражнения. В идеале следует выполнять контрольное упражнение для тренировки. В данном случае это можно сделать только при способности выполнить упражнение хотя бы несколько раз. В связи с этим дальнейшая разработка оптимальных и эффективных тренировочных программ и подходов для решения данной задачи является актуальной на сегодняшний день.

В последнее время йога как система физических упражнений получила широкое и повсеместное распространение. Интерес к этой системе растет, появляются научные исследования в этой области, новые направления йоги. Польза от занятий йогой уже научно обоснована и доказана. В частности, в работах Р.С. Минвалеева установлено положительное влияние хатха-йоги на сердечно-сосудистую систему; в работах А.А. Горелова, Т.А. Шипковой, А.А. Приймакова, П.А. Шишкина – на состояние опорно-двигательного аппарата (Минвалеев 2014: 155–159; Горелов, Шипкова 2006: 48; Приймаков и др. 2008: 77–78; Шишкин 2011: 23).

Целью нашего исследования явилось экспериментальное обоснование тренировочной программы физической подготовки студенток к выполнению упражнения «сгибание–разгибание рук в упоре лежа» в требуемой стандартами ГТО технике с помощью упражнений йоги.

Основу программы составили такие упражнения йоги, как:

1) упражнения в положении стоя (Тада-сана, Триконасана, Вирабхадрасана Адхо, Мукса Шванасана и др.);

2) упражнения с вытяжением вперед из положения стоя и положения сидя (Падангуштхасана, Уттанасана, Пасчимоттанасана, Падагуштха Дандасана, Ширшасана и Мари-часана и др.);

3) упражнения с боковым вытяжением (Паршвоттанасана, Паршвоконасана, Бхарадваддасана и др.);

4) перевернутые упражнения (Сарвангасана, Халасана, Карнапидасана, Сету Бандха Сарвангасана и др.);

5) упражнения с вытяжением назад (Уштрасана, Чатуранга Дандасана, Урдха Мукха Шванасана, Шалабхасана, Дханурасана, Бхуджангасана, Чатус Пада Питхам, Пурвоттанасана и др.);

6) упражнения для мышц пресса (Уттана Падасана, Парипурна Навасана, Кумбхакасана и др.);

7) динамичный комплекс «Приветствие солнцу» («Сурья Намаскар»);

8) восстанавливающие упражнения (Шавасана).

Программа подготовки разделена на четыре комплекса. Продолжительность одного занятия составляет один час тридцать минут. В неделю проводятся два занятия. Комплексы чередуются один за другим.

В основу формирования комплекса упражнений были положены, прежде всего, следующие принципы:

1) тщательная подготовка мышц для выполнения основного комплекса (разминка в течение 15–20 минут);

2) соблюдение определенной последовательности упражнения:

- упражнения стоя выполняются в начале комплекса, перевернутые упражнения выполняются в конце;

- простые упражнения предшествуют более сложным;

- все упражнения с прогибом чередуются с упражнениями с контрпрогибом;

- упражнения с сокращением мышц чередуются с асанами на вытяжение;

- динамические упражнения чередуются со статическими.

Основная часть каждого комплекса содержит минимум 10 упражнений на развитие мышц плечевого пояса и по 5 упражнений на развитие мышц брюшного пресса и ягодичных мышц. Мышцы спины участвуют в большинстве упражнений из основного комплекса. Динамические упражнения выполняется в среднем по 15–20 раз. Удержание статических упражнений осуществляется в течение от 30 секунд до 1 минуты.

При выполнении комплекса упражнений наибольшее внимание уделяется технике выполнения: технике вхождения в позу и выхода из нее, правильному выстраиванию позы. Одновременно с пояснением техники выполнения упражнения даются пояснения по правильному дыханию, чередованию напряжения и расслабления, работе с сознанием (направление внимания, концентрация, удержание внимания). В конце комплекса в течение 10 минут проводится техника расслабления в позе Шавасаны, способствующая восстановлению сил.

Организация исследования. Исследование проходило на базе Омского государственного университета путей сообщения (ОмГУПС) с февраля по май 2018 г. в группе студенток 3 курса. В педагогическом эксперименте приняли

участие 37 девушек-студенток, которые были поделены на две группы: экспериментальную и контрольную (ЭГ и КГ). Контрольная группа занималась по традиционной программе общей физической подготовки, ориентированной на развитие силы и гибкости основных мышечных групп в упражнениях с весом собственного тела. Экспериментальная группа занималась по разработанной нами программе физической подготовки, основанной на упражнениях йоги.

Уровень физической подготовленности по показателям силовой выносливости оценивался при помощи тестов «сгибание–разгибание рук в упоре лежа» в требуемой стандартами ГТО технике и из облегченного положения «голень и колено на опоре» высотой 20 см. Для контрольного тестирования в обоих случаях использовался тренажер ТРО-01. Сравнительные результаты исследования представлены в таблице 1.

Результаты исследования. За период педагогического эксперимента (3,5 месяца) в ЭГ результаты в обоих упражнениях у студенток улучшились. Однако достоверные изменения показателей произошли при выполнении только облегченного варианта упражнения ($p \leq 0,01$). В основном упражнении тоже наблюдалась положительная динамика (все девушки улучшили свои результаты, а 7 из них выполнили упражнение 1–3 раза при исходном нулевом результате).

Таблица 1

Изменение показателей в упражнении «сгибание и разгибание рук в упоре лежа» у студенток ЭГ и КГ в ходе педагогического эксперимента (ЭГ – n=20, КГ – n=17, M±m)

| Показатели | Группы | Результаты исследований | | p | Прирост результата, % |
|--------------------------------------------------------------|--------|-------------------------|------------|--------|-----------------------|
| | | До | После | | |
| Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (основной вариант) | ЭГ | 0,6 ± 0,4; | 1,8 ± 0,7 | ≥ 0,05 | 300 |
| | КГ | 0,9 ± 1,3 | 0,9 ± 1,1 | ≥ 0,05 | 0 |
| Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (облегченный вариант) | ЭГ | 3,6 ± 1,2 | 10,4 ± 1,9 | ≤ 0,01 | 289 |
| | КГ | 4,6 ± 1,3 | 5,3 ± 1,4 | ≥ 0,05 | 115 |

Показатели студенток КГ имели незначительные положительные изменения в облегченном варианте упражнения ($p \geq 0,05$), их прирост был значительно меньше, чем в ЭГ. В основном упражнении в КГ положительной динамики не наблюдалось.

Разница результатов в ЭГ и КГ в облегченном упражнении оказалась достоверной. В основном упражнении более высокий прирост результатов в ЭГ по сравнению с КГ дает основание для следующего вывода. Предложенная программа физической подго-

товки студенток с использованием средств йоги может быть успешно использована для тренировки силовой выносливости мышц, участвующих в упражнении «сгибание и разгибание рук в упоре лежа».

Кроме того, в результате занятий отмечено улучшение техники выполнения данного упражнения: правильное вытяжение спины, раскрытие грудной клетки, постановка рук, направление локтей. Многие студентки, которые при первоначальном тестировании показали невозможность выполнить упраж-

нение «сгибание–разгибание рук в упоре лежа» хотя бы один раз, после окончания эксперимента смогли выполнить контрольное упражнение по 1–3 раза, соблюдая все требования, предъявляемые к технике этого упражнения.

Также наблюдалось улучшение психоэмоционального состояния студенток: по-

явление уверенности, улучшение настроения, отмечалось повышение интереса к занятиям. По данным проведенного опроса многие студентки (85%) более склонны заниматься йогой, нежели тренироваться в тренажерном зале.

ЛИТЕРАТУРА

Абаринова Е.Ю., Абарин Д.В. 2014. Адаптация обновленной программы ГТО в рамках занятий физической культурой и спортом в вузах: Методические указания. М.: МГУПС (МИИТ).

Богачева Е.В., Барышникова О.Г., Лотоненко В.Н. 2016. Оздоровительная аэробика как средство подготовки к сдаче норм ГТО студенток вуза // Культура физическая и здоровье 1(56), 13–15.

Булгакова О.В. 2015. Фитнес-технологии как современные средства подготовки студенток вуза к сдаче норм ГТО // Теория и практика физической культуры 8, 104.

Витун Е.В. 2017. Современные системы физических упражнений, рекомендованные для студентов: Учебное пособие для студентов вузов. Оренбург: ИПК «Университет».

Горелов А.А., Шипкова Т.А. 2006. Асаны индийской хатха-йоги как средство адаптивной физической культуры для лиц с нарушениями осанки // Адаптивная физическая культура 3, 48.

Девяткин В.Д., Пономарева Г.В. 2016. Особенности подготовки студенток к сдаче норм ГТО на выносливость // Образование. Наука. Научные кадры 2, 185–188.

Ишмухаметов М.Г. 2013. Теория и методика оздоровительно-рекреационной физической культуры и спорта. Йога в физической культуре и спорте. Пермь: Изд-во ПГГПУ.

Лешева Н.С. 2016. Использование оздоровительных технологий при проведении учебного занятия по физической культуре: Учебное пособие. СПб.: Изд-во СПбГАСУ.

Майкова О.В. 2017. Подготовка к сдаче нормативов комплекса ГТО на внеучебных занятиях в системе профессионального образования: Автореф. // XII Всероссийский конкурс «Мастер педагогического труда по учебным и внеучебным формам физкультурно-оздоровительной и спортивной работы». Стерлитамак. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2017/05/02/avtoreferat-tema-podgotovka-k-sdache-normativov> (2018. 01 нояб.)

Минвалеев Р.С. 2014. Оздоровительная программа на основе хатха-йоги // Физическая культура и спорт в системе образования России: инновации и перспективы развития: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. СПб.: СПбГУ, 155–159.

Павлов В.Е. 2017. Проблема физической подготовленности студенток при выполнении норм комплекса «Готов к труду и обороне» // Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии: Материалы VI Международной научно-практической конференции (г. Екатеринбург, 28 февраля 2017 г.). Екатеринбург: РГППУ, 165–169.

Павлова И.В., Герман Е.В. 2016. Программа силовой подготовки студенток Омского государственного университета путей сообщения в соответствии с требованиями комплекса «Готов к труду и обороне» // Культура физическая и здоровье 3(58), 40–45.

Панцова Л.В. 2004. Нетрадиционные физические упражнения в системе физического воспитания в высшей школе // Физическая культура и личность: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Оренбург, 28-29 октября 2004 г.). Оренбург: ОГПУ, 114–117.

Паталах А.М., Минвалеев Р.С., Шмагун Д.А., Меркулова О.А. 2017. Преподавание хатха-йоги на занятиях по физической культуре в высших учебных заведениях // Теория и практика физической культуры 10, 44–45.

Приймаков А.А., Доценко Е.Н., Архипов А.А., Приймаков Е.А. 2008. Эффективность использования средств и методов нетрадиционных оздоровительных систем при работе со специальной медицинской группой в вузе // Физическое воспитание студентов творческих специальностей 5, 77–82.

Шишкин П.А. 2011. Проектирование методики физического воспитания студенток на основе средств ОФП и хатха-йоги: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тула.

REFERENCES

Abarinova E.Yu., Abarinov D.V. 2014. Adaptacija obnovlennoj programmy GTO v ramkah zanjatij fizicheskoj kul'turoj i sportom v vuzah: Metodicheskie ukazanija [Adaptation of the updated GTO (Ready for Labour and Defense) programme for teaching-learning PE and sports in HEIs: Teaching guidelines]. Moscow: MGUPS (MIIT). (In Russian).

Bogacheva E.V., Baryshnikova O.G., Lotonenko V.N. 2016. Oздorovitel'naja ajerobika kak sredstvo podgotovki k sdache norm GTO studentok vuzov [Recreative aerobics as a means of preparing HEI female students to pass the

GTO (Ready for Labour and Defense) programme tests]. In: Kul'tura fizicheskaja i zdorov'e [PE and health]. Vol. 1(56). P. 13–15. (In Russian).

Bulgakova O.V. 2015. Fitnes tehnologii kak sovremennye sredstva podgotovki studentok vuza k sdache norm GTO [Fitness technologies as contemporary means of training HEI female students to pass GTO (Ready for Labour and Defense) programme tests]. In: Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury [Theory and practice of PE]. Vol. 8. P. 104. (In Russian).

Vitun E.V. 2017. Sovremennye sistemy fizicheskikh uprazhnenij, rekomendovannye dlja studentov: Uchebnoe posobie dlja studentov vuzov [Modern systems of physical exercises recommended for students: A manual for university students]. Orenburg: IPK «Universitet». (In Russian).

Gorelov A.A., Shipkova T.A. 2006. Asany indijskoj hatha-jogi kak sredstvo adaptivnoj fizicheskoj kul'tury dlja lic s narushenijami osanki [Asanas of Indian Hatha Yoga as a means of adaptive physical education for people with poor posture]. In: Adaptivnaja fizicheskaja kul'tura [Adaptive Physical Culture]. Vol. 3. P. 48. (In Russian).

Devyatkin V.D., Ponomareva G.V. 2016. Osobennosti podgotovki studentok k sdache norm GTO na vynoslivost' [Preparing HEI female students to pass the GTO (Ready for Labour and Defense) programme endurance tests]. In: Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry [Education. Science. Researchers]. Vol. 2. P. 185–188. (In Russian).

Ishmukhametov M.G. 2013. Teorija i metodika ozdorovitel'no-rekreacionnoj fizicheskoj kul'tury i sporta. Joga v fizicheskoj kul'ture i sporte [Theory and methods of therapeutic physical culture and sports. Yoga in physical culture and sports]. Perm': Izd-vo PGGPU. (In Russian).

Lesheva N.S. 2016. Ispolzovanie ozdorovitel'nyh tehnologij pri provedenii uchebnogo zanjatija po fizicheskoj kul'ture: Uchebnoe posobie [Use of recreational technologies in PE classes: Textbook]. Saint Petersburg: Izd-vo SPbGASU. (In Russian).

Maikova O.V. 2017. Podgotovka k sdache normativov kompleksa GTO na vneuchebnyh zanjatijah v sisteme professional'nogo obrazovanija: Avtoref. [Getting ready for GTO (Ready for Labor and Defense) programme at extracurricular classes in the system of higher education]. In: XII Vserossijskij konkurs «Master pedagogičeskogo truda po uchebnym i vneuchebnym formam fizkul'turno-ozdorovitel'noj i sportivnoj raboty» [XII All-Russian contest “Education Expert in curriculum and extracurriculum fitness and health recreation events”]. Sterlitamak. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2017/05/02/avtoreferat-tema-podgotovka-k-sdache-normativov> (01.11.2018). (In Russian).

Minvaleev R.S. 2014. Ozdorovitel'naja programma na osnove hatha-jogi [Recreational programme based on hatha yoga]. In: Fizicheskaja kul'tura i sport v sisteme obrazovanija Rossii: innovacii i perspektivy razvitija: Materialy Vserossijskoj nauchno-praktičeskoj konferencii [PE and sports in Russia's education system: innovations and perspectives for development: Proceedings of all-Russia research conference]. Saint Petersburg: SPbGU. Pp. P. 155–159. (In Russian).

Pavlov V.E. 2017. Problema fizicheskoj podgotovlennosti studentov pri vypolnenii norm kompleksa «Gotov k trudu i oborone» [Issues of students' fitness for passing the “Ready for Labor and Defense” programme tests]. In: Problemy razvitija fizicheskoj kul'tury i sporta v novom tysjacheletii: Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii (Ekaterinburg, 28.02.2017) [Issues of PE development in new millenium: Proceedings of VI International research conference (Ekaterinburg, 28.02.2017)]. Ekaterinburg: RGPPU. P. 165–169. (In Russian).

Pavlova I.V., German E.V. 2016. Programma silovoj podgotovki studentok Omskogo gosudarstvennogo universiteta putej soobshhenija v sootvetstvii s trebovanijami kompleksa «Gotov k trudu i oborone» [Strength training programme for female students at Omsk State Transport University, due to the requirements of the “Ready for Labor and Defense” programme]. In: Kul'tura fizicheskaja i zdorov'e [Physical Culture and Health]. Vol. 3(58). P. 40–45. (In Russian).

Pantsova L.V. 2004. Netradicionnye fizicheskie uprazhnenija v sisteme fizicheskogo vospitanija v vysshej shkole [Non-traditional physical exercises in the system of physical culture in higher education]. In: Fizicheskaja kul'tura i lichnost': Materialy Vserossijskoj nauchno-praktičeskoj konferencii (Orenburg, 28–29.10.2004) [PE and personality. Proceedings of All-Russia research conference (Orenburg, 28–29.10.2004)]. Orenburg: OGPU. P. 114–117. (In Russian).

Patalakh A.M., Minvaleev R.S., Shmagun D.A., Merkulova O.A. 2017. Prepodavanje hatha-jogi na zanjatijah po fizicheskoj kul'ture v vysshih uchebnyh zavedenijah [Teaching hatha yoga in PE classes in higher education institutions]. In: Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury [Theory and practice of PE]. Vol. 10. P. 44–45. (In Russian).

Prijmakov A.A., Dotsenko E.N., Arkhipov A.A., Prijmakov E.A. 2008. Effektivnost' ispol'zovanija sredstv i metodov netradicionnyh ozdorovitel'nyh sistem pri rabote so special'noj medicinskoj gruppoj v vuze [Efficiency of using tools and methods of non-traditional recreative systems when working with special health care groups in a higher education institution]. In: Fizicheskoe vospitanie studentov tvorčeskikh special'nostej [PE for students of creative specialties]. Vol. 5. P. 77–82. (In Russian).

Shishkin P.A. 2011. Proektirovanie metodiki fizicheskogo vospitanija studentov na osnove sredstv OFP i hatha-jogi: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Designing PE methodology for teaching students on the basis of general exercising sets and hatha yoga: Thesis of PhD diss.]. Tula. (In Russian).

L.K. Grinko, I.V. Pavlova
Omsk, Russia

PHYSICAL TRAINING OF FEMALE STUDENTS TO DO "PUSH-UPS"

Abstract. The article is devoted to the issues of designing a training programme for girls of a college age with the aim of improving strength endurance of all muscle groups involved in the "push-ups", due to the standards of the GTO ("Ready for Labor and Defense") programme, a national Russian sports and fitness system. The training programme is based on a non-conventional system of physical exercises – yoga. The basis of the methodology is compiled of gymnastic exercises (asanas) from different yoga schools (Hatha Yoga, Ashtanga Vinyasa Yoga, Iyengar Yoga), combined into sets. When building sets of exercises, the authors of the methodology considered general principles of yoga classes, paying particular attention to the technique of doing the exercises and working on the students' state-of-mind attitude. The programme is primarily aimed at female students who are not able to perform a single "push-up" exercise and is designed in such a way that as a result of performing a set of exercises students can master both the way to improve the state of necessary muscle groups and the technique of correct exercising and then perform "push-ups" at least a few times. Testing the methodology was carried out in the experimental group of female university students, where at the initial stage, 68% of girls were not able to perform a single control exercise. The results obtained from the pedagogical experiment allowed the authors to draw a conclusion about the effectiveness of the technique. The article is addressed primarily to physical education teachers, HEI students and school girls.

Key words: yoga; GTO (Ready for Labor and Defense) programme; student; physical training.

About the authors: Lyudmila Konstantinovna Grinko¹, undergraduate; Irina Vladimirovna Pavlova², Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor for the Department of Physical Education and Sport.

Place of employment: Siberian State University of Physical Education and Sports; Omsk State Transport University².

Гринько Л.К., Павлова И.В. Физическая подготовка студенток к выполнению упражнения «сгибание и разгибание рук в упоре лежа» // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2019. № 1. С. 119–124.

Grinko L.K., Pavlova I.V. Physical training of female students to do "push-ups" // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 1. P. 119–124.

УДК 796:378

Л.Ю. Павлютина
Омск, Россия

К ВОПРОСУ О ПРОЕКТИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ЭЛЕКТИВНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В ВУЗЕ

Аннотация. Цель исследования – теоретическое обоснование проектирования содержания дисциплины «Прикладная физическая культура» на основе теории современного содержания образования. Предметом исследования является процесс формирования содержания (компетенций) элективной дисциплины «Прикладная физическая культура» у студентов вуза. Для решения поставленной цели нами использовалась система научно-педагогических методов: теоретический анализ научной, педагогической литературы, педагогическое наблюдение, беседы, педагогическое проектирование.

Таким образом, анализ научной литературы позволил выявить наиболее приемлемый подход к содержанию элективной дисциплины «Прикладная физическая культура» на основе общечеловеческой культуры, который соответствует современным требованиям общества к профессиональной подготовке студентов в вузе. Теория современного содержания образования представляет систему элементов социального опыта: системы знаний, опыта осуществления известных способов деятельности, эмоционально-ценностных отношений и опыта творческой деятельности, воплощенных в видах, отраслях деятельности, в учебных предметах и программах, что может служить базой формирования компетенций студентов.

Ключевые слова: высшее образование; элективная дисциплина; прикладная физическая культура в вузе; проектирование содержания элективной дисциплины в вузе; компетентностный подход; теория современного содержания образования.

Сведения об авторе: Лионелла Юрьевна Павлютина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта.

Место работы: Омский государственный технический университет.

Контактная информация: 644050, Россия, г. Омск, пр. Мира, д. 11; тел.: 8(923)684-73-83, e-mail: guchina7lina@mail.ru.

Современное содержание профессиональной подготовки бакалавров, специалистов должно проектироваться с учетом конкретно-исторических требований. Содержание профессиональной подготовки – конкретный ответ на вопрос, чему учить специалистов, какие знания отобрать из всех богатств. Современное содержание подготовки подвергается периодическому пересмотру. Оно отбирается по принципу его ценности и необходимости для обеспечения общества в условиях непрерывного образования в бакалаврах, специалистах в той или иной профессиональной области. Проектирование содержания элективной дисциплины «Прикладная физическая культура» исходит из смысловой связки «культура – образование – социальный заказ и заказ личности – педагогическое моделирование». При разработке содержания элективной дисциплины «Прикладная физическая культура» учитываются индивидуальные возможности, способности личности студента. Поэтому согласно требованиям современного высшего образования определен целевой ориентир на подготовку творческой личности будущего бакалавра, специалиста.

В соответствии с Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 г. № 1426 и Федеральным государственным стандартом высшего профессионального образования (ФГОСО ВПО) третьего поколения по всем специальностям и направлениям подготовки студентов, учебная дисциплина «Прикладная физическая культура» в Омском государственном техническом университете (ОмГТУ) реализуется параллельно в рамках базовой части и элективных дисциплин, начиная с первого курса (Приказ Министерства образования 2015).

Проблема исследования определена современными требованиями ФГОСО ВПО третьего поколения к содержанию элективной дисциплины «Прикладная физическая культура» и состоянием ее реализации в учебно-воспитательном процессе вуза; необходимостью проектирования содержания дисциплины на основе теории современного содержания высшего образования и неразработанности данной проблемы в теории и практике физической культуры и спорта.

Гипотеза исследования: предположим, что если проектирование содержания элективной дисциплины «Прикладная физическая

культура» будет осуществляться на основе теории современного содержания образования, то в данном случае студенты будут включены в процесс эффективного формирования компетенций и развития своего творческого потенциала, что будет способствовать успешности их профессиональной подготовки.

Задачи исследования:

1) проанализировать официальные и нормативные документы в области физического образования, научно-методическую литературу по проблеме исследования;

2) раскрыть теорию современного содержания образования в вузе как основу проектирования содержания элективной дисциплины «Прикладная физическая культура».

Организация исследования осуществлялась в три этапа. На первом этапе изучалось состояние проблемы проектирования содержания образования в педагогической науке и практике, проводился анализ официальных и нормативных документов в области физического образования, формировался научный аппарат исследования.

На втором этапе осуществлялась реализация проектирования содержания элективной дисциплины «Прикладная физическая культура» на основе теории современного содержания образования для студентов вуза.

На третьем этапе обобщались и систематизировались результаты исследования, формулировались выводы.

Анализ официальных и нормативных документов, научной литературы по проблеме исследования выявил необходимость проектирования содержания элективной дисциплины «Прикладная физическая культура» на основе компетентностного подхода (Бордовский 2010). В содержании дисциплины отражаются компетенции, согласно требованиям к структуре образовательных программ и стандартов, которые реализуются в базовой (обязательной) и вариативной (профильной), определяемой вузом, части.

Вариативная часть направлена на приобретение, расширение и совершенствование знаний, навыков, умений на высоком уровне для дальнейшей реализации успешной профессиональной деятельности. С целью удовлетворения физкультурных и спортивных интересов личности студентов с учетом их уровня здоровья в ОмГТУ элективная дисциплина предполагает

разнообразный выбор видов спорта, учебных специализаций кафедры (аэробика, баскетбол, волейбол, футбол, легкая атлетика, плавание, лыжные гонки, тяжелая атлетика, борьба «самбо», греко-римская борьба, общая физическая подготовка и специальные медицинские группы), пользующихся популярностью на современном этапе.

Следовательно, профессорско-преподавательский состав кафедры физического воспитания и спорта направляет свою педагогическую деятельность на формирование общекультурных компетенций, в соответствии с интересами, способностями, возможностями студентов, их уровнем физического развития и здоровья. С помощью общекультурных компетенций формируются обобщенные способы деятельности, позволяющие личности присваивать культурные ценности и создавать новые (Мельникова 2014). Так, например, общекультурные компетенции (ОК) – 7, 8, 10, 11 (способность поддерживать высокий уровень физической подготовленности; использовать методы и средства физической культуры; готовность поддерживать должный уровень физической подготовленности; владеть средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности).

Компетенции представляют совокупность взаимосвязанных качеств личности (знания, умения, способы деятельности), влияющих на эффективность ее деятельности (Хуторской 2003). При этом особое значение в их эффективном формировании имеют структурные компоненты, относящиеся к теории современного содержания образования.

Как показал анализ научной литературы, наиболее приемлемый подход к содержанию высшего образования рассматривается на основе общечеловеческой культуры, он соответствует современным требованиям общества к профессиональной подготовке бакалавров, специалистов по разным профилям. Четыре компонента содержания образования: когнитивно-информационный (системные теоретические знания); опыт профессиональной деятельности и системное представление о нем (умения, навыки, компетентности); опыт эмоционально-ценностной регуляции и ценностных ориентаций; опыт творческой деятельности (способность работать в режиме саморазвития) образуют структуру содержания подготовки на

уровне основных компонентов структуры личности, в рамках которой студенты развивают свои способности осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности (Краевский 2003). Исходя из данных компонентов, предусматриваются основные этапы проектирования содержания элективной дисциплины «Прикладная физическая культура».

1. Этап общего теоретического моделирования. Содержание выступает в виде представления о структуре и основных характеристиках деятельности в современных условиях.

2. Моделирование в профессионально-предметной области, исходя из состава контингента обучающихся и тех затруднений, которые они испытывают в осуществлении реальной трудовой деятельности.

3. Наполнение элементов состава содержания образования конкретным учебным материалом: фактическими сведениями, требованиями, предъявляемыми к студентам, исходя из целей и задач программы.

4. Этап, стратегически отражающий процесс перехода содержания образования в содержание обучения и самообучения (Сластенин 2000).

Проектирование содержания элективной дисциплины «Прикладная физическая культура» включает следующие фазы:

- фаза совершенствования методологической культуры студента, которая имеет нормативно задаваемые ценности профессиональной культуры;

- критериально-содержательная фаза. Она ориентирует процессы осмысления, осознания студентами предлагаемых теоретических положений, изучаемого на элективной дисциплине материала (представлений о социальных нормах);

- конструктивно-содержательная фаза. Она предполагает самостоятельное построение будущим бакалавром, специалистом собственных моделей профессиональной деятельности на основе целостного представления о ней. В основе этой работы лежит максимальное осознание студентом своей профессиональной деятельности на основе личностных смыслов.

В результате участия в данных процессах у студентов проявляются и развиваются критерии сопоставления различных знаний и норм, способов поведения, происходит самоопределение: индивидуальное, субъективное, личностное и др.

Содержание теоретического раздела элективной дисциплины «Прикладная физиче-

ская культура» представляет обязательную (базовую) часть и состоит из восьми лекций, которые направлены на овладение студентами системой научно-практических и специальных знаний, реализующих социальную функцию физической культуры. Теоретический раздел (лекционный курс) формирует у будущих бакалавров систему научных знаний и положительное отношение к физической культуре.

Практический раздел (учебно-тренировочные, методико-практические занятия) предполагает развитие физических качеств. Учебно-тренировочные занятия предусматривают обучение студентов новым двигательным действиям, совершенствование опыта практической деятельности для достижения физического мастерства в избранном виде спорта (формируются группы на первом курсе согласно результатам анкетирования студентов по выявлению индивидуальных физкультурно-спортивных интересов и предпочтений).

Особое значение имеет содержание методико-практических (семинарских) занятий по учебным специализациям кафедры (девять наименований), темы которых разработаны согласно их специфике и направлены на приобретение опыта творческой деятельности в овладении инновационными методами, технологиями, обеспечивающими достижение высоких практических результатов.

Пример методико-практического (семинарского) занятия на основе теории современного содержания образования по дисциплине

«Прикладная физическая культура» отражен в плане-конспекте.

Тема занятия для специальной медицинской группы – «Здоровье в жизнедеятельности современных студентов» (Павлютина 2016).

Цель – формирование у студентов представления о здоровом образе жизни.

Задачи:

1. Образовательные задачи. Знать:

- понятия «здоровье», «здоровый образ жизни»;

- объективные и субъективные факторы, определяющие здоровье;

- составляющие здорового образа жизни студентов;

- критерии эффективности здорового образа жизни.

2. Развивающая задача: развить познавательные, ценностные, профессионально значимые качества личности студента.

3. Воспитательная задача: сформировать у студентов мотивацию к плодотворной работе на занятии, побудить их к проявлению познавательного интереса к предстоящей самостоятельной работе и реализации заданий; помочь им в осознании личностной ценности здоровья путем сопоставления ее с культурными ценностями здоровья; сформировать у студентов поисковый подход к решению задания, развить ответственное отношение к выполнению задания, самостоятельность.

Фрагмент плана-конспекта методико-практического занятия представлен в таблице 1.

Таблица 1

Фрагмент плана-конспекта методико-практического занятия
«Здоровье в жизнедеятельности современного студента»

| Этап | Знания | Способы деятельности | Опыт творческой деятельности | Опыт эмоционально-ценностных отношений |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| 1. Постановка целей, задач | Цели, задачи, план занятия | Организация студентами учебной деятельности. Умение выделять основные и второстепенные цели деятельности | Проектирование способов эффективного выполнения заданий | Формирование мотивации к плодотворной работе на занятии |
| 2. Основная часть | Понятие «здоровье», «здоровый образ жизни», его содержание и критерии | Выделить подходы к определению понятия «здоровье». Составить сравнительную таблицу (понятие, подход, автор) | Преобразование формы таблицы, формулирование своих выводов по выявлению подходов к понятию «здоровье» | Осознание личных ценностей путём сопоставления их с социальными ценностями |
| | Объективные и субъективные факторы, определяющие здоровье | Привести собственные аргументы проявления факторов здоровья | Индивидуальный анализ. Обоснование содержания примера | Формирование поискового подхода к решению задания |

| | | | | |
|------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Составляющие здорового образа жизни | Представить схему «Содержание здорового образа жизни» | Системный подход, обобщение изученного | Формирование познавательного интереса к реализации заданий |
| | Критерии эффективности здорового образа жизни | Ответить на тест | Самоанализ результата | Развитие самостоятельности, самоутверждения |
| 3. Подведение итогов занятия | Выводы, рекомендации по выполнению самостоятельной работы | Рефлексия учебной деятельности студентов | Программа самосовершенствования студента, проектирование предстоящей работы | Чувство удовлетворённости от выполненной работы, создание мотивации к предстоящей самостоятельной работе |

Обязательными разделами содержания элективной дисциплины являются самостоятельная работа студентов и контрольный раздел. Контрольный раздел представляет комплекс оценочных средств по элективной дисциплине: контрольные вопросы по теоретическому и методико-практическому разделам, тесты, направленные на оценку сформированности компетенций у студентов.

Таким образом, анализ официальных и нормативных документов, научной литературы позволил выявить наиболее приемлемый подход к проектированию и реализации содержания элективной дисциплины «Прикладная фи-

зическая культура» на основе общечеловеческой культуры, который соответствует современным требованиям общества к профессиональной подготовке студентов в вузе. Теория современного содержания образования представляет систему элементов социального опыта: системы знаний, опыта осуществления известных способов деятельности, эмоционально-ценностных отношений и опыта творческой деятельности, воплощенных в видах деятельности, в учебной программе, что может служить базой эффективного формирования компетенций студентов по элективной дисциплине «Прикладная физическая культура» в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

Бордовский Г.А. 2010. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентностного подхода. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена.

Краевский В.В. 2003. Приливы и отливы в океане образования // *Инновации в образовании* 6, 5–19.

Мельникова О.А. 2014. Формирование компетенций в сфере физического воспитания у студентов технического вуза. Омск: ОмГТУ.

Павлютина Л.Ю. 2016. К вопросу о реализации образовательного потенциала студентов вуза при формировании их здорового образа жизни // *Вестник ПГУ. Педагогическая серия* 2, 191–196.

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 года № 1426. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94/> (2017. 10 окт.)

Сластенин И.Ф. 2000. Педагогика: Учебное пособие. М.: Школа-пресс.

Хуторской А.В. 2003. Ключевые компетенции // *Народное образование* 2, 55–60.

REFERENCES

Bordovsky G.A. 2010. Razrabotka programm podgotovki professorsko-prepodavatel'skogo sostava k proektirovaniyu obrazovatel'nogo processa v kontekste kompetentnostnogo podhoda. [Buildup of programmes to train higher education teaching staff on planning educational process within competency-based teaching]. Saint Petersburg: RGPU n.a. A.I. Herzen. (In Russian).

Kraevsky V.V. 2003. Prilivy i otlivy v okeane obrazovaniya [Ebbs and flows in the Ocean of Education]. In: *Innovacii v obrazovanii* [Innovations in education]. Vol. 6. P. 5–19. (In Russian).

Melnikova O.A. 2014. Formirovanie kompetencij v sfere fizicheskogo vospitaniya u studentov tekhnicheskogo vuza [Nurturing PE competencies of technical university students]. Omsk: OmSTU. (In Russian).

Pavlyutina L.Yu. 2016. K voprosu o realizacii obrazovatel'nogo potenciala studentov vuza pri formirovanii ih zdorovogo obraza zhizni [On implementing educational potential of the university students' in their healthy lifestyle buildup]. In: *Vestnik PSU, Pedagogika* [PSU Bulletin: Pedagogy]. Vol. 2. P. 191–196. (In Russian).

Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 4 dekabrya 2015 goda № 1426 [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 4, 2015 No. 1426]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94/> (10.10.2017). (In Russian).

Slastenin I.F. 2000. Pedagogika: Uchebnoe posobie [Pedagogy: Textbook]. Moscow: Shkola-press. (In Russian).

Khutorskoy A.V. 2003. Klyuchevye kompetencii [Key Competences]. In: Narodnoe obrazovanie [National education]. Vol. 2. P. 55–60. (In Russian).

L.Yu. Pavlyutina
Omsk, Russia

ON DESIGNING THE CONTENT OF ELECTIVE COURSE "APPLIED PHYSICAL EDUCATION" IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The purpose of the research is to find a theoretical basis for designing the programme of the Applied Physical Education course considering the theory of modern education contents. The subject of the research is the process of nurturing HEI students' skills (competencies) for Applied Physical Education. To achieve the goal we used a system of scientific and pedagogical methods: theoretical analysis of scientific pedagogical literature, pedagogical observation, surveys, pedagogical planning.

Thus, the analysis of scientific literature made it possible to identify the most appropriate approach to work out the programme of the elective course on Applied Physical Education that is based on universal culture principles and meets modern requirements of the society for the professional training of HEI students. The theory of modern education is a system of elements of social experience: knowledge systems, experience in performing well-known activities, emotion and value relationships, experience in creative activities, revealed in various fields and spheres, in academic subjects and programmes which can serve as the basis for nurturing students' competencies.

Key words: higher education; elective discipline; Applied Physical Education in high education institutions; designing the content of the Applied Physical Education course in HEIs; competency-based approach; theory of modern education contents.

About the author: Lionella Yuryevna Pavlyutina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department for Physical Education and Sports.

Place of employment: Omsk State Technical University.

Павлютина Л.Ю. К вопросу о проектировании содержания элективной дисциплины «Прикладная физическая культура» в вузе // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2019. № 1. С. 124–129.

Pavlyutina L.Yu. On designing the content of elective course "Applied physical education" in higher education institutions // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 1. P. 124–129.

УДК 796.015.85

А.В. Речкалов, О.Л. Речкалова
Курган, Россия

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ С ГОРМОНАЛЬНЫМИ СДВИГАМИ ПРИ ГИПЕРКИНЕЗИИ

Аннотация. Целью настоящего исследования явилось изучение взаимосвязи между личностными психологическими особенностями и содержанием гормонов в сыворотке крови у спортсменов, тренирующихся преимущественно в аэробном и анаэробном режимах энергообеспечения. Спортсмены, тренирующиеся в разных энергетических режимах, характеризовались разным уровнем непродуктивной нервно-психической напряженности: тренирующиеся преимущественно в аэробном режиме – незначительным и средним уровнем непродуктивной нервно-психической напряженности, тренирующиеся преимущественно в анаэробном режиме – в большинстве случаев средним и повышенным уровнем. У спортсменов с разным уровнем непродуктивной нервно-психической напряженности выявлены существенные различия по показателям инсулина, соматотропного и адренкортикотропного гормонов в сыворотке крови в условиях физиологического покоя и после выполнения дозированной велоэргометрической нагрузки. Выявленные сдвиги отражают особенности восстановительных процессов при мышечной деятельности и свидетельствуют о значительном влиянии уровня нервно-психической напряженности на адаптацию организма к гиперкинезии.

Ключевые слова: аэробный и анаэробный режим энергообеспечения; непродуктивная нервно-психическая напряженность; инсулин; соматотропный гормон; адренкортикотропный гормон.

Сведения об авторах: Александр Викторович Речкалов¹, доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания и адаптивной физической культуры; Ольга

Леонидовна Речкалова², кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания и адаптивной физической культуры.

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

Контактная информация: ^{1,2}640000, Россия, г. Курган, ул. Советская, д. 63, корп. 1, ауд. 128А; тел.: 8 (3522) 65-49-39, e-mail: afk@kgsu.ru.

Спорт – один из наиболее специфических видов человеческой деятельности, в которой тесно сочетаются высокие физические и эмоциональные нагрузки, связанные с острой спортивной конкуренцией и ее конечным результатом: победой или поражением (Мильман 1975; Козин 1985; Гуменюк, Шерцис 1978; Вяткин 1978; Собчик 2003).

Для большинства видов спортивной деятельности характерно сопряжение физических и психических элементов. «Идеальная» деятельность, связанная с ориентировкой спортсмена в сложных тактических ситуациях, оценкой динамического развития таких ситуаций и принятием оперативного (тактического) решения, реализуется через мышечную активность, сопряженную с физическим преодолением практически всегда равного по силам соперника. Подобного рода сопряжение физического и психического проявляется в специфических особенностях структуры и динамики физической подготовленности в зависимости от индивидуальных психологических особенностей спортсмена (Каражанов 1978).

Своеобразное сочетание индивидуальных свойств личности проявляется в специфических моторных способностях, и определенному типу индивидуальности соответствует конкретная склонность спортсмена адаптироваться к физическим нагрузкам. От того, насколько адекватно будут оценены такие свойства в структуре интегральной индивидуальности спортсмена, зависит объективная возможность построения тренировочного процесса, при котором будут наиболее полно реализованы индивидуальные двигательные способности (Родионов 1979; Джамгаров 1982; Крылов 2002; Пуни, 2002).

Принимая во внимание значительную роль в регуляции физической активности и психоэмоционального состояния гуморально-гормональной регуляции, целью настоящего исследования стало изучение влияния систематической спортивной тренировки на показатели психологического статуса и содержание гормонов в сыворотке крови у спортсменов, тренирующихся в разных энергетических режимах. В связи с этим были определены следующие задачи:

1. Выявить индивидуально-психологические особенности спортсменов при помощи восьмицветового теста М. Люшера.

2. Исследовать гормональные сдвиги после выполнения 30-минутной дозированной велоэргометрической нагрузки у спортсменов с различными индивидуально-психологическими особенностями.

В исследовании приняли участие 39 квалифицированных спортсменов, имеющих 1-й спортивный разряд, кандидаты в мастера спорта, мастера спорта и тренирующиеся преимущественно в аэробном ($n = 19$) и анаэробном ($n = 20$) режимах энергообеспечения.

Индивидуально-психологические особенности были исследованы с помощью цветового теста М. Люшера. По результатам цветового выбора были рассчитаны 5 показателей психосоматического состояния: суммарное отклонение от аутогенной нормы, факторы тревожности, активности, работоспособности и вегетативный коэффициент.

Методом радиоиммунного анализа в сыворотке крови у испытуемых определяли содержание соматотропного гормона (СТГ), адренотропного гормона (АКТГ) и инсулина. Забор крови осуществляли утром натощак из локтевой вены в условиях физиологического покоя и после 30-минутной велоэргометрической нагрузки, интенсивность которой рассчитывалась индивидуально на уровне 75% от максимального потребления кислорода (МПК).

Полученные экспериментальные данные были обработаны при помощи параметрических методов математической статистики и кластерного анализа.

Индивидуально-психологические особенности были изучены с использованием восьмицветового теста М. Люшера. В ходе исследования спортсмены, тренирующиеся в разных режимах энергообеспечения, методом кластерного анализа были распределены на три группы по фактору суммарного отклонения от аутогенной нормы, поскольку именно он вносил наибольший вклад в различия между группами (рис. 1). 1 группу ($n = 11$) составили спортсмены с незначительным уровнем непродуктивной нервно-психической напряженности (ННПН), 2 группу – спортсмены со средним уровнем

(n = 18), 3 группу – с повышенным уровнем (n = 10).

Суммарное отклонение от аутогенной нормы – величина суммарного отклонения цветковых выборов методики М. Люшера от последовательности, обозначенной как «аутогенная норма», т. е. выборов, сделанных испытуемым в состоянии психического комфорта (Тимофеев, Филимошенко 2001). Аутогенная норма цветковых предпочтений установлена Вальнеффером на пациентах при проведении психотерапевтических курсов. Показатель суммарного отклонения интегрально отражает уровень непродуктивной нервно-психической напряженности, присущий испытуемому. Эта напряженность заключается в неумеренно завышенном расходовании нервно-психических ресурсов при столь же неумеренно низком коэффициенте полезного действия. Чем больше величина суммарного отклонения, тем в большей мере силы человека расходуются на поддержание собственной психической целостности, на борьбу с внутриличностными проблемами, на волевое преодоление усталости в ущерб дости-

жению субъективно значимых целей (Тимофеев, Филимошенко 2001).

При анализе показателя «Вегетативный коэффициент» у лиц с различным уровнем ННПН было выявлено, что для спортсменов 1-й группы (незначительный уровень ННПН) характерно доминирование симпатического отдела автономной нервной системы, что проявляется оптимальной мобилизацией физических и психических ресурсов, преобладанием установки на активное действие (табл. 1). В экстремальной ситуации для таких спортсменов можно прогнозировать высокую скорость ориентировки в меняющейся ситуации, быстроту принятия решений, целесообразность и успешность действия.

На примере спортсменов некоторых видов спорта было показано, что значения вегетативного коэффициента больше 1 («сырые» значения) являются наиболее благоприятными для успешного выступления на соревнованиях, отражают оптимальный уровень активности и увеличивают успешность деятельности в стрессовых ситуациях (Никифоров 2007).

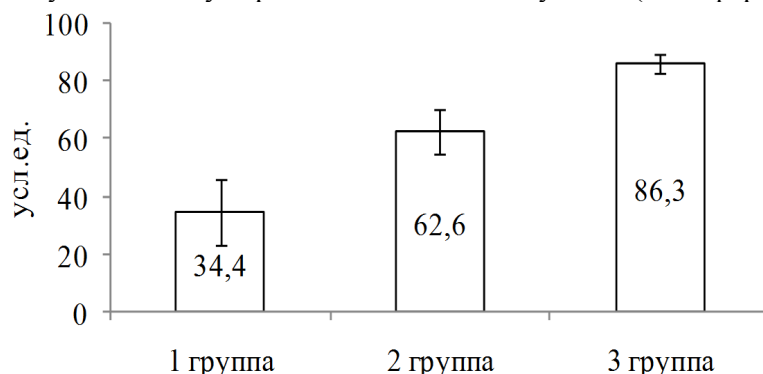


Рис. 1. Показатели суммарного отклонения от аутогенной нормы у спортсменов, тренирующихся в различных режимах энергообеспечения (n = 39).

1-я группа – незначительный уровень, 2-я группа – средний уровень, 3-я группа – повышенный уровень

Таблица 1

Показатели психосоматического состояния у спортсменов с разным уровнем непродуктивной нервно-психической напряженности (ННПН) по результатам выполнения теста М. Люшера (n = 39)

| Показатель | Незначительный уровень ННПН | Средний уровень ННПН | Повышенный уровень ННПН |
|----------------------------------------------------|-----------------------------|----------------------|-------------------------|
| 1. Суммарное отклонение от аутогенной нормы, баллы | 36,3 ± 5,01 | 63,4 ± 2,24* | 86,3 ± 1,25*^ |
| 2. Фактор тревожности, баллы | 1,1 ± 0,007 | 0,57 ± 0,033* | 0,24 ± 0,027*^ |
| 3. Фактор активности, баллы | 13,1 ± 1,53 | 32,2 ± 3,34* | 51 ± 4,67* |
| 4. Фактор работоспособности, баллы | 32,6 ± 3,37 | 53,5 ± 5,86* | 74,7 ± 6,02* |
| 5. Вегетативный коэффициент, баллы | 75,3 ± 5,25 | 52,6 ± 4,6* | 39,1 ± 2,94*^ |

Примечание: * – различия достоверны по отношению к спортсменам с незначительным уровнем ННПН, $p < 0,05$; ^ – различия достоверны по отношению к спортсменам, имеющим средний уровень ННПН, $p < 0,05$.

Вегетативный коэффициент спортсменов со средним уровнем ННПН (2-я группа) соста-

вил 3 балла ($0,57 \pm 0,033$ – в «сырых» значениях), что соотносится с доминированием симпа-

тического отдела автономной нервной системы и характеризуется преобладанием установки на оптимизацию расходования сил, умеренной потребностью в восстановлении. Энергетический потенциал таких спортсменов, как правило, не высок, но достаточен для успешной деятельности в стандартных условиях. В случае стрессовой ситуации можно прогнозировать запаздывание ориентировки и принятия решений.

У спортсменов 3-й группы (повышенный уровень ННПН) вегетативный коэффициент составил 1 балл ($0,24 \pm 0,027$ – в «сырых» значениях), что характеризуется истощенностью, преобладанием установки на бездействие, хроническим переутомлением. Для таких спортсменов характерны пассивное реагирование на трудности, неготовность к напряжению и адекватным действиям в экстремальных ситуациях. Различия по показателю вегетативного коэффициента между обследованными группами были достоверны ($p < 0,01$).

Стоит отметить, что полученные данные несколько расходились с результатами других авторов. Так, согласно литературным данным, у испытуемых с незначительным уровнем непродуктивной нервно-психической напряженности преобладает установка на активную деятельность. В нашем исследовании представители 1-й группы были достоверно выше представителей 2-й и 3-й групп по фактору работоспособности, однако по фактору активности лица с незначительным уровнем непродуктивной нервно-психической напряженности были достоверно ниже лиц, отнесенных к 3-й группе ($p < 0,01$), что, вероятно, можно объяснить повышенной возбудимостью последних.

Кроме того, по данным В.И. Тимофеева, Ю.И. Филимоненко (Филимоненко 1996), лица, имеющие повышенный уровень непродуктивной нервно-психической напряженности, характеризуются тревожностью и неуверенностью в своих силах.

В зависимости от специфики тренировочного процесса в 1-ю группу вошли спортсмены, тренирующиеся преимущественно в аэробном режиме, 2-ю группу составили 7 атлетов, тренирующихся преимущественно в аэробном, и 11 – в анаэробном режиме. 3-ю группу в подавляющем большинстве составили спортсмены, тренирующиеся преимущественно в анаэробной зоне энергообеспечения – 9 против 1. Таким образом, результаты проведенного исследования согласуются с данными других авторов о более благоприятном влиянии на

психологический статус личности упражнений, направленных на развитие выносливости (Готовцев 1971).

Исследование гормонального статуса позволило выявить существенные различия в показателях концентрации инсулина, соматотропного и адренкортикотропного гормонов у спортсменов с разным уровнем ННПН.

В механизме общей адаптации, по мнению Р.А. Тиграняна (1986), инсулин выполняет роль своеобразного буфера, обеспечивающего адекватность глюкокортикоидного действия. Адаптационное действие глюкокортикоидов можно усиливать снижением продукции инсулина, что наблюдается под влиянием некоторых стрессоров, и уменьшать ее увеличением (Панин 1983).

По данным разных авторов, эмоциональный стресс и мышечная нагрузка вызывают существенное снижение концентрации инсулина в крови как сразу после их воздействия, так и в восстановительный период (Панин 1983; Тигранян 1986).

В покое концентрация инсулина у спортсменов с повышенным уровнем ННПН составила $17,6 \pm 0,12$ мкЕд/мл и оказалась достоверно ниже, чем у спортсменов других групп, что свидетельствует о замедлении восстановительных процессов в состоянии физиологического покоя (рис. 2). Самые высокие значения гормона выявлены в группе спортсменов со средним уровнем непродуктивной нервно-мышечной напряженности – $19,5 \pm 0,34$ мкЕд/мл. Под влиянием велоэргометрической нагрузки у спортсменов с низким и средним уровнем нервно-психической напряженности отмечалась тенденция к снижению выработки инсулина, а в группе с высоким уровнем – к повышению.

Одним из активных участников регуляции энергетического обмена является соматотропный гормон. При мышечных нагрузках и эмоциональном стрессе он вызывает инсулиновую недостаточность, и регулирует в первую очередь углеводный обмен. Разнонаправленные изменения в гормональных соотношениях (снижение инсулина и повышение СТГ) определяют торможение гликолиза, усиление глюконеогенеза, и как результат – повышение концентрации глюкозы в крови, являющейся в данный момент основным источником энергии в условиях мышечного и эмоционального напряжения (Тигранян 1990; Dolkas et al. 1971; Noel et al. 1976; Brown, Heninger 1976, и др.).

Исследование соматотропного гормона в условиях физиологического покоя позволило выявить достоверное его снижение у спортсменов с повышенным уровнем ННПН – $1,2 \pm 0,022$ пг/мл, в сравнении с атлетами, имеющими незначительный и средний уровень напряженности, соответственно – $1,33 \pm 0,021$ и $1,32 \pm 0,019$ пг/мл сыворотки крови ($p < 0,05$).

Выполнение 30-минутной велоэргометрической нагрузки сопровождалось разнонаправленными изменениями соматотропина в сыворотке крови (рис. 3). У спортсменов 1-й группы отмечалось значительное снижение, а у 3-й группы – достоверное повышение СТГ в сыворотке крови.

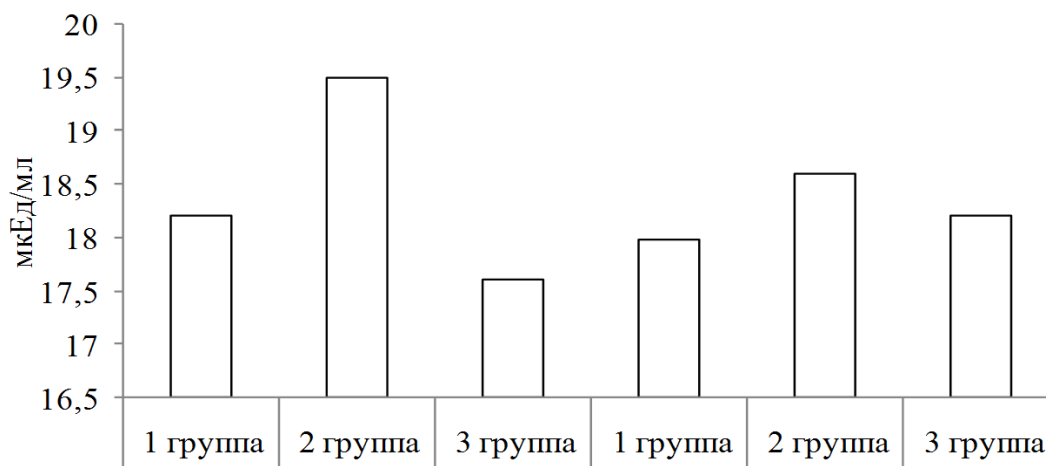


Рис. 2. Показатели инсулина в сыворотке крови у спортсменов с разным уровнем непродуктивной нервно-психической напряженности (ННПН) в покое и после 30-минутной велоэргометрической нагрузки интенсивностью 75% от МПК (n = 39)

* 1-я группа – незначительный уровень, 2-я группа – средний уровень, 3-я группа – повышенный уровень.

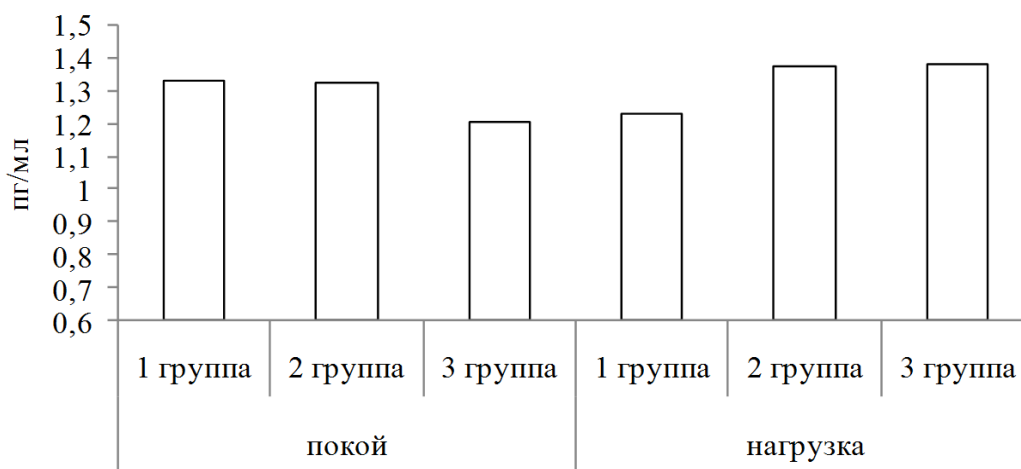


Рис. 3. Показатели соматотропного гормона в сыворотке крови у спортсменов с разным уровнем непродуктивной нервно-психической напряженности в покое и после 30-минутной велоэргометрической нагрузки интенсивностью 75% от МПК (n = 39)

* 1-я группа – незначительный уровень, 2-я группа – средний уровень, 3-я группа – повышенный уровень.

Содержание соматотропного гормона в сыворотке крови при определении радиоиммунологическим методом колеблется от 1 до 4,5 нг/мл. Изучение содержания гормона роста при спортивной гиперкинезии имеет определенный интерес:

– во-первых, соматотропный гормон принимает активное участие в регуляции метабо-

лизма при мышечных нагрузках (Тигранян 1990) и модулирует действие других гормонов, оказывающих значительное влияние на функции пищеварительного тракта, как основного канала восполнения энергетических и пластических потребностей организма при мышечной деятельности;

– во-вторых, при экстремальных воздействиях соматотропин является антагонистом инсулина, что, очевидно, может изменять регуляцию углеводного обмена и функции пищеварительного тракта, связанные с усвоением пластических и энергетических веществ;

– и, наконец, в спорте соматотропин отнесен к разряду запрещенных препаратов, позволяющих бороться с утомлением, усиливать мышечный анаболизм, повышать силу и выносливость атлета.

Все вышеуказанное говорит о необходимости изучения содержания соматотропного гормона в крови в совокупности с определением инсулина, гастрина и других гастроинтестинальных гормонов при действии стресс-факторов.

Адренокортикотропный гормон (АКТГ) имеет два четких эффекта в отношении органа-мишени: влияние на стероидогенез и поддержание массы надпочечника на нормальном уровне. Учитывая способность АКТГ усиливать синтез и секрецию кортизола, можно предположить, что его взаимоотношения с инсулином, с одной стороны, модулируют двигательную активность желудочно-кишечного тракта, а с другой – отражают степень напряжения регуляторных механизмов при стрессе (Тигранян 1990; Балоболкин 1998).

Л.Е. Панин (1983) выделил три типа реагирования поджелудочной железы и надпочечников в фазу резистентности стресс-реакции:

– первый сопровождается увеличением продукции катехоламинов, глюкокортикоидов и снижением инсулина до максимума, что свидетельствует о пределе адаптационных возможностей и развитии фазы истощения;

– при втором разнонаправленные изменения вышеуказанных гормонов не достигают крайних значений, а реализуются в промежуточной зоне, что отмечается в субэкстремальном состоянии с последующим переходом организма в стадию истощения;

– третий характеризуется развитием резистентности за счет незначительного увеличения продукции катехоламинов и глюкокортикоидов при более выраженном снижении уровня инсулина, что отражает переход на более экономный и целесообразный уровень регуляции.

Наиболее высокий уровень АКТГ в состоянии покоя имели спортсмены с повышенным уровнем ННПН – $150 \pm 4,8$ пг/мл. У спортсменов со средним уровнем напряженности этот показатель оказался значительно ниже – $131 \pm 2,3$ пг/мл ($p < 0,05$). Атлеты с низким уровнем напряженности занимали по данному показателю промежуточное положение (рис. 4).

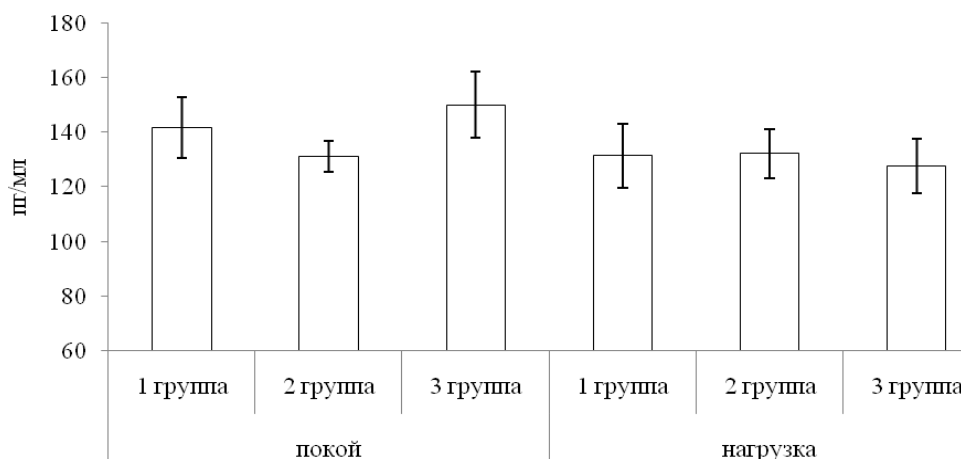


Рис. 4. Показатели адренокортикотропного гормона в сыворотке крови у спортсменов с разным уровнем непродуктивной нервно-психической напряженности (ННПН) в покое и после 30-минутной велоэргометрической нагрузки интенсивностью 75% от МПК ($n = 39$)

* 1-я группа – незначительный уровень, 2-я группа – средний уровень, 3-я группа – повышенный уровень.

Проведенное исследование позволяет заключить:

1. Спортсмены, тренирующиеся в разных энергетических режимах, характеризуются разным уровнем непродуктивной нервно-психической напряженности. Спортсмены, тре-

нирующиеся преимущественно в аэробном режиме энергообеспечения, характеризовались незначительным и средним уровнем непродуктивной нервно-психической напряженности. Атлеты, выполняющие нагрузки преимущественно в анаэробной зоне энергообеспечения,

в большинстве случаев характеризовались средним и повышенным уровнем непродуктивной нервно-психической напряженности.

2. У спортсменов с незначительным уровнем непродуктивной нервно-психической напряженности в условиях относительного покоя отмечалось повышение секреции инсулина. У атлетов с повышенным уровнем напряженности концентрация инсулина в крови в данных условиях была значительно ниже, что может расцениваться как признак замедления восстановительных процессов при интенсивных тренировочно-соревновательных нагрузках.

3. Спортсмены с повышенным уровнем нервно-психической напряженности в покое характеризовались значительно более низкими показателями соматотропного гормона в сравнении с атлетами, имеющими незначительный и средний уровень непродуктивной нервно-психической напряженности. Дозированная велоэргометрическая нагрузка оказывала разнонаправленные сдвиги на уровень соматотропина – при незначительном уровне напряженности имела место тенденция к снижению, а при повышенном уровне – к повышению гормона в сыворотке крови.

ЛИТЕРАТУРА

- Балаболкин М.И. 1998. Эндокринология. М.: Универсум паблишинг.
- Вяткин Б.А. 1978. Роль темперамента в спортивной деятельности. М.: Физкультура и спорт.
- Готовцев П.И. 1971. О диагностике и лечении невротических расстройств у спортсменов // Вопросы психических состояний и спортивной психогигиены: Проблемы психологии спорта. Вып. 1. М.: Физкультура и спорт.
- Гуменюк Н.П., Шерцис Б.М. 1978. Психогигиена спортивной деятельности. Киев: Высшая школа.
- Джамгаров Т.Т. 1982. Психологическая систематика видов спорта и соревновательных упражнений // Психология и современный спорт: Сборник. М.: Физкультура и спорт.
- Диагностика здоровья. 2007. Психологический практикум / Г.С. Никифоров (отв. ред.). СПб.: Речь.
- Каражанов Б.К. 1978. Психическое напряжение в спорте. Алма-Ата: Казахский ин-т физ. культуры.
- Козин А.П. 1985. Психогигиена спортивной деятельности. Киев: Здоровье.
- Крылов А.А. 2002. Некоторые проблемы психологии спорта в современном мире // Спортивная психология в трудах отечественных специалистов. СПб.: Питер.
- Мильман В.Э. 1975. Зарубежные исследования свойств личности спортсменов // Л.Д. Гиссен (отв. ред.). Научные труды: Вопросы спортивной психогигиены. Вып. 3. М.: Физкультура и спорт, 138–150.
- Панин Л.Е. 1983. Биохимические механизмы стресса. Новосибирск: Наука.
- Психология спорта высших достижений: Учебное пособие для институтов физической культуры. 1979 / А.В. Родионов (ред.). М.: Физкультура и спорт.
- Пуни А.Ц. 2002. Предмет психологии спорта // Спортивная психология в трудах отечественных специалистов. СПб.: Питер.
- Собчик Л.Н. 2003. Психодиагностика в профориентации и кадровом отборе. СПб.: Речь.
- Тигранян Р.А. 1988. Стресс и его значение для организма. М.: Наука.
- Тигранян Р.А. 1990. Гормонально-метаболический статус организма при экстремальных воздействиях. М.: Наука.
- Тимофеев В.И., Филлимоненко Ю.И. 2001. Цветовой тест М. Люшера (Стандартизированный вариант). Методическое руководство. СПб.: ГП «ИМАТОН».

REFERENCES

- Balabolkin M.I. 1998. Endocrinologiya [Endocrinology]. Moscow: Universum publishing. (In Russian).
- Vyatkin B.A. 1978. Rol' temperamenta v sportivnoj deyatel'nosti [The role of temperament in sport activity]. Moscow: Fizkul'tura i sport. (In Russian).
- Gotovtsev P.I. 1971. O diagnostike i lechenii nevroticheskikh rasstrojstv u sportsmenov [On diagnosis and treatment of athletes' neuroses]. In: Voprosy psihicheskikh sostoyanij i sportivnoj psihogigieny: Problemy psihologii sporta [Issues of psychological states and sport psychology hygiene: Issues of sport psychology]. Issue 1. Moscow: Fizkul'tura i sport. (In Russian).
- Gumenyuk N.P., Shertsis B.M. 1978. Psihogigiena sportivnoj deyatel'nosti [Psychology hygiene of sport activities]. Kiev: Vysshaya shkola. (In Russian).
- Dzhamgarov T.T. 1982. Psihologicheskaya sistematika vidov sporta i sorevnovatel'nyh uprazhnenij [Psychological systematics of sports and competitive exercises]. In: Psihologiya i sovremennyy sport: Sbornik [Psychology and modern sports: collection of writings]. Moscow: Fizkul'tura i sport. (In Russian).
- Diagnostika zdorov'ya. Psihologicheskij praktikum [Health diagnosis. Psychological manual] / Ed. by G.S. Niki-forov. 2007. Saint Petersburg: Rech. (In Russian).
- Karazhanov B.K. 1978. Psihicheskoe napryazhenie v sporte [Psychological stress in sports]. Alma-Ata: Kazahskij institut fizicheskoy kul'tury. (In Russian).

Kozin A.P. 1985. Psihigiena sportivnoj deyatelnosti [Psychology hygiene of sport activity]. Kiev: Zdorov'e. (In Russian).

Krylov A.A. 2002. Nekotorye problemy psichologii sporta v sovremennom mire [Sport psychology problems in modern world]. In: Sportivnaya psichologiya v trudah otechestvennyh specialistov [Sport psychology in writings of Russian researchers]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).

Milman V.E. 1975. Zarubezhnye issledovaniya svojstv lichnosti sportsmenov [Foreign researches on person's features of athletes]. In: Nauchnye trudy: Voprosy sportivnoj psichigieny [Scientific writings: Sport psychohygiene issues] / Ed. by L.D. Gissen. Issue 3. Moscow: Fizkul'tura i sport. P. 138–150. (In Russian).

Panin L.E. 1983. Biohimicheskie mekhanizmy stressa [Biochemical mechanisms of stress]. Novosibirsk: Nauka. (In Russian).

Psihologiya sporta vysshih dostizhenij: Uchebnoe posobie dlya institutov fizicheskoj kul'tury. 1979 [Psychology of high performance sport: Textbook for physical culture HEIs] / Ed. by A.V. Rodionov. Moscow: Fizkul'tura i sport. (In Russian).

Puni A.C. 2002. Predmet psichologii sporta [Sport psychology issue]. In: Sportivnaya psichologiya v trudah otechestvennyh specialistov [Sport psychology in writings of Russian researchers]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).

Sobchik L.N. 2003. Psihodiagnostika v proforientacii i kadrovom otbore [Psychodiagnosis in vocational guidance and staff selection]. Saint Petersburg: Rech. (In Russian).

Tigranyan R.A. 1988. Stress i ego znachenie dlya organizma [Stress and its impact on organism]. Moscow: Nauka. (In Russian).

Tigranyan R.A. 1990. Gormonal'no-metabolicheskij status organizma pri ehkstremaal'nyh vozdeystviyah [Hormone-metabolic status of organism under extreme conditions]. Moscow: Nauka. (In Russian).

Timofeev V.I., Filimonenko Yu.I. 2001. Cvetovoj test M. Lyushera (Standartizirovannyj variant). Metodicheskoe rukovodstvo [Lüscher color test (Standardized version). Procedure manual]. Saint Petersburg: GP «IMATON». (In Russian).

A.V. Rechkalov, O.L. Rechkalova
Kurgan, Russia

CORRELATION BETWEEN THE PERSON'S PSYCHOLOGICAL FEATURES AND HYPERKINESIA HORMONAL SHIFTS

Abstract. The purpose of this research was to study the correlation between the person's psychological features and the level of hormones in athletes' (exercising mostly in aerobic or anaerobic energy expenditure modes) blood serum. Athletes who exercised in different energy expenditure modes demonstrated different levels of unproductive neuropsychic stress: athletes exercising mostly in aerobic mode had low and medium levels of unproductive neuropsychic stress, those exercising mostly in anaerobic mode had medium and high stress levels in the majority of cases. Athletes with different levels of unproductive neuropsychic stress had significant differences in insulin, somatotropin, adrenocorticotrophic hormone in their blood serum when having a physiological rest and after graded cycloergometric loads. The revealed shifts reflect peculiarities of recovery processes after muscle activity and indicate a great impact of a neuropsychic stress level on the organism's adaptation to hyperkinesia.

Key words: aerobic and anaerobic energy expenditure modes; unproductive neuropsychic stress; insulin; somatotropin; adrenocorticotrophic hormone.

About the authors: Aleksandr Viktorovich Rechkalov¹, Doctor of Biological Sciences, Professor, Head of the Department for Theory of Physical Education and Adaptive Physical Culture; Olga Leonidovna Rechkalova², Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department for Theory of Physical Education and Adaptive Physical Culture.

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

Речкалов А.В., Речкалова О.Л. Взаимосвязь психологических особенностей личности с гормональными сдвигами при гиперкинезии // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 1. С. 129–136.

Rechkalov A.V., Rechkalova O.L. Correlation between the person's psychological features and hyperkinesia hormonal shifts // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 1. P. 129–136.
